



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

VALENTINA CARVALHO OLIVEIRA

**A escolarização em Ciclos no Distrito Federal: a solução ou o  
problema dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Brasília

2020

**VALENTINA CARVALHO OLIVEIRA**

**A escolarização em Ciclos no Distrito Federal: a solução ou o problema  
dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
na disciplina Projeto 5 – Trabalho Final de  
Curso (TFC) do curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação da Universidade de  
Brasília – FE/UnB.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Maria Cobucci  
Ribeiro Dias

Brasília

2020

OLIVEIRA, Valentina Carvalho

A escolarização em Ciclos no Distrito Federal: solução ou o problema dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? / Valentina Carvalho Oliveira; orientadora Paula Cobucci. – Brasília, 2020. 100p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2020.

1. Alfabetização 2. Escolarização em Ciclos 3. Fracasso escolar

I. Cobucci, Paula, orient. II. Título

**VALENTINA CARVALHO OLIVEIRA**

**A escolarização em Ciclos no Distrito Federal: a solução ou o problema  
dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia, à Comissão Examinadora da  
Faculdade de Educação da Universidade  
de Brasília.

**Data da aprovação:** 02 / 12 / 2020

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias (Orientadora)  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Professora Doutora Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Professora Doutora Ana Maria de Albuquerque Moreira  
**Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**

---

Professora Doutora Miliane Nogueira Magalhães Benício  
**Faculdade União de Goyazes - FUG**

*Dedico este trabalho à minha família, à  
Universidade de Brasília e a todos os  
professores que fizeram parte da minha  
caminhada. Todos vocês foram responsáveis  
por me tornar quem sou. Obrigada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer no fim da jornada acadêmica é muito difícil. Não por não haver gratidão ou por não ter pelo que agradecer, porque eu tenho, e muito. Mas difícil porque me emociona.

A escolha pelo curso de pedagogia foi totalmente impulsiva e sem pensar muito nas consequências. Então é pelo curso que eu gostaria começar a agradecer. Agradeço à Universidade de Brasília e à Faculdade de Educação pela acolhida.

Aos meus 17 anos, eu não tinha muita ideia do que gostaria de ser na vida, mas o sentimento de coração batendo mais forte ao entrar em uma escola de educação infantil e ensino fundamental norteou minha escolha. Acredito que tenha sido iluminação divina. E por isso agradeço muito a Deus por sempre guiar os meus caminhos.

Ao desistir do curso de engenharia civil e ter que enfrentar meu pai, ainda com preconceito contra o curso de pedagogia, eu me deparei com uma mãe amorosa, que me acolheu e me apoiou a continuar a estudar o que eu queria estudar. Então, mãe, eu te agradeço muito, porque se hoje eu sou quase uma pedagoga formada, foi por você ter me apoiado naquele momento.

Agradeço ao meu pai por sempre se preocupar em ser justo, atencioso e presente. Por toda a inspiração e incentivo aos estudos ao longo da minha vida e por entender que a engenharia civil não era o meu sonho e sim o dele. Obrigada por hoje ser o meu maior incentivador a continuar os estudos na área de educação.

E sobre não desistir, eu preciso agradecer a minha querida e amada Professora Paula Cobucci. Como a senhora mudou a minha vida! Lembro-me até hoje do primeiro dia que tive aula com a senhora. O alto-astrol, a didática, a forma com que ministra suas aulas inspiram qualquer pessoa. Obrigada por me aconselhar e por me fazer não desistir da pedagogia. Obrigada pelas milhares de oportunidades que a senhora me proporcionou. Eu espero que a senhora nunca saia da minha vida.

Preciso agradecer também à Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, que em um ano me ensinou tantas coisas, por me acolher tão bem e por ser uma pessoa tão inspiradora.

Agradeço pelas minhas amigas, presente da Universidade, Wendy, Natália, Maria Luísa, Carolina, entre outras.

Agradeço à minha irmã, Victória, por todo o apoio e pelas ajudas artísticas nos trabalhos necessários.

Agradeço ao Ptô, meu cachorrinho, por todas as vezes que ele se deitou ao meu lado enquanto eu estudava para que eu não me sentisse sozinha.

Por fim, eu agradeço ao meu amor, Igor Poncio, por sempre acreditar em mim, me incentivar a ser uma pessoa melhor e a não desistir.

***“Ensine-a a ler. [...] Os livros vão ajudá-la a entender  
e questionar o mundo, vão ajudá-la a se expressar,  
vão ajudá-la em tudo o que ela quiser ser.”***

***(ADICHIE, 2017, p. 34)***



## RESUMO

Este trabalho constitui-se como uma pesquisa sobre a implementação da escolarização em Ciclos no Brasil, mais especificamente no Distrito Federal, de modo a compreender a organização da alfabetização em Blocos ou Ciclos e o impacto da implementação de um regime de não reprovação em combate ao fracasso escolar nos anos iniciais da educação básica brasileira. Dessa forma, visa-se entender os resultados da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, na qualidade da educação e na diminuição da evasão e reprovação escolar. Para isso, utilizou-se a metodologia de revisão bibliográfica e de pesquisa documental, pois de acordo com Gil (2010) é uma ótima maneira de obterem-se dados em quantidade e qualidade suficiente, além de otimizar o tempo da pesquisa. Dessa forma, o trabalho ocupa-se de traçar um panorama, abrangendo a explicação do que de fato é a escolarização em Blocos ou Ciclos, entendendo seu contexto histórico e compreendendo suas aplicações práticas através das legislações como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Por fim, ocupa-se de analisar os dados dos indicadores educacionais fornecidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) para que possa chegar às considerações finais de que a escolarização em Ciclos pode sim ter cooperado para a elaboração de algumas soluções para problemas da educação básica, como a diminuição da evasão, o abandono e a reprovação escolar. Mas que também pode ter cooperado para que as metas que projetam qualidade escolar propostas pelo INEP tenham deixado de ser atingidas, bem como para a agravamento do problema de retenção escolar, que podem ter sido acentuados com a mudança da organização da estrutura escolar.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Escolarização em Ciclos; Fracasso escolar.

## **ABSTRACT**

This work constitutes a research on the implementation of schooling in Cycles in Brazil, more specifically in the Federal District, in order to understand the organization of literacy in Blocks or Cycles and the impact of the implementation of a non-failure regime in combating school failure in the early years of Brazilian basic education. Thus, the aim is to understand the results of the implementation of the Initial Literacy Block in the Federal District, in the quality of education and in the reduction of school dropout and failure. For this, the methodology of bibliographic review and documentary research was used, as according to Gil (2010) it is a great way to obtain data in sufficient quantity and quality, in addition to optimizing the research time. In this way, the work is concerned with drawing a panorama, covering the explanation of what schooling in Blocks or Cycles really is, understanding its historical context and understanding its practical applications through legislation such as the Federal Constitution of 1988 (BRASIL, 1988) and the National Education Guidelines and Bases Law (BRASIL, 1996). Finally, it takes care of analyzing the data of the educational indicators provided by the National Institute of Educational Researches Anísio Teixeira (INEP, 2020) so that it can reach the final considerations that schooling in Cycles may indeed have cooperated in the elaboration of some solutions for basic education such as decreasing dropout, dropout and school failure, but which may also have cooperated so that the goals that project school quality proposed by INEP have ceased to be achieved as well as for the aggravation of the problem of school retention, which can have been accentuated by the change in the organization of the school structure.

**Keywords:** Literacy; Schooling in Cycles; School failure.

## Sumário

AGRADECIMENTOS .....	6
RESUMO.....	9
PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO .....	12
1. Memorial.....	12
PARTE II – MONOGRAFIA.....	16
INTRODUÇÃO .....	16
1. Contextualização da Pesquisa .....	19
1.1 Questão de pesquisa.....	20
1.2 Objetivo geral.....	21
1.3 Objetivos específicos.....	21
1.4 Justificativa .....	21
1.5 Metodologia .....	24
2. Contextualização Histórica.....	24
2.1 Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: Antecedentes ..	30
3. 32	
Legislação.....	32
3.1 Legislação Federal .....	33
3.2. Legislação do Distrito Federal .....	49
4. A organização da Alfabetização em Blocos ou Ciclos .....	62
4.1 O Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal .....	64
5. Consolidação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal .....	70
5.1. Interpretação de resultados do Bloco Inicial de Alfabetização.....	70
5.2. Índices de reprovação, abandono e evasão ao fim dos Ciclos .....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	90
REFERÊNCIAS .....	91

## **PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO**

### **1. Memorial**

Nasci no Distrito Federal no ano de 1998. Sou filha de uma família de gaúchos que vieram para Brasília no final dos anos 90. Meu pai, chamado Nélbio, tem 56 anos e atualmente é aposentado. Trabalhou a vida inteira no Banco do Brasil e tem formação em contabilidade e pós-graduação em sustentabilidade. Minha mãe, Meiselle, tem 42 anos e atualmente estuda para concurso. É formada em relações públicas. Minha irmã, Victória, tem 26 anos, é formada em Design de Interiores, mas trabalha como bordadeira. Meu cachorrinho, Ptolomeu, o xodó da família, tem 9 aninhos de muita fofura. Eu, Valentina, tenho 22 anos e estou me formando em pedagogia.

A mudança da minha família do Rio Grande do Sul para Brasília deu-se pela transferência de trabalho do meu pai. Após um ano do meu pai trabalhando e morando sozinho no Distrito Federal, podendo visitar a família apenas mensalmente, minha mãe se mudou para a capital federal grávida, com a minha irmã, que tinha 4 anos, e com a minha amada avó paterna, Marilinda.

Vivi minha infância inteira num bairro chamado Lúcio Costa. Durante estes anos, tive uma infância muito rica, com muitos amigos e com muitas experiências positivas. Por ser uma região dividida em quatro pequenas quadras com prédios bem próximos, as crianças podiam brincar livremente. Era comum encontrar quadras de esportes cheias, assim como parquinhos e pilotis de prédios residenciais. Lembro-me bem de brincar de pique-esconde, pique-pegas, queimada, “bete”, de organizar e fazer piqueniques, brincar de fazer bolos de barro, de escolinha, entre muitas outras brincadeiras.

Com o passar dos anos, em 2003, minha avó paterna faleceu em decorrência de alguns problemas de saúde que ocasionaram falência múltipla dos órgãos. Até hoje não sei exatamente o que aconteceu. A morte dela foi muito difícil para a minha família e até hoje o assunto é evitado dentro de casa.

Após o falecimento da minha avó, meus pais que trabalhavam muito, precisaram encontrar alguém que pudesse cuidar de mim e da minha irmã. Foi assim que tive minha primeira babá. O nome dela, para mim, era Tia Zeni. A Tia Zeni teve um papel muito importante na minha educação. Além dos

cuidados básicos, me auxiliava nos deveres da escola, já que eu estava na fase da alfabetização e me incentivava a estudar. Desde aquela época eu gostava muito de ir para o colégio.

Entrei na escola muito nova, aos 2 anos de idade. Meus pais trabalhavam e minha irmã mais velha já frequentava a escola, assim, tudo cooperou para que eu ingressasse na escola muito cedo. Estudei nesta escola até o fim do jardim três, o que hoje seria o primeiro ano do ensino fundamental. Tenho grande afeto por esta escola, e até hoje, acredito que tenha sido minha maior influência pela escolha do curso de pedagogia. Em seguida, ao entrar no ensino fundamental, fui matriculada em uma escola mais próxima da minha casa, onde permaneci até terminar o ensino médio. Nesta escola construí minhas principais amizades, que permanecem até os dias de hoje, desenvolvi meu senso crítico e diversas outras habilidades.

Com o passar dos anos, em 2010, meu avô materno faleceu, sem que eu, minha irmã e meu pai pudéssemos o conhecer. Meu avô, militar do exército, se separou da minha avó quando a minha mãe ainda era muito pequena por conta de problemas com álcool. Dessa forma, minha mãe acabou perdendo o contato com o pai. Anos depois, por volta de 2008, quando eu e minha irmã já éramos mais velhas, minha mãe retomou a relação com o pai dela, que ainda não sabia que tinha netas. Ele já estava muito debilitado pelo alcoolismo, mas ficou muito feliz em saber de nós. Mesmo sem nos conhecer pessoalmente, sempre ligava nos aniversários e datas comemorativas. Ligava até mesmo quando não tinha motivos. No ano de 2010, minha mãe planejou o nosso encontro. Viajamos para encontrá-lo, contudo, dias antes da data marcada ele acabou adoecendo e precisando ser internado. Infelizmente alguns dias depois ele acabou falecendo sem que pudéssemos nos encontrar. No dia do aniversário da minha mãe.

Após o falecimento do meu avô, meus pais decidiram se mudar do Lúcio Costa. Compraram o apartamento que moramos hoje e eu, já no início da adolescência, aproveitei bastante o condomínio e as novas amizades.

Com a chegada da adolescência começam as cobranças em relação ao futuro. Assim, quando estava no ensino médio, pensei em ter várias profissões. A primeira que pensei foi gastronomia. Sempre gostei de cozinhar, mas me dei conta de que seria um ótimo *hobbie*, e não uma profissão. A minha segunda (e

mais duradoura) opção foi o curso de administração. A escola em que eu estudava promovia anualmente uma experiência profissional em parceria com uma empresa privada. Chamava-se “MundoJK”. Essa experiência consistia em simulações do mundo do trabalho em várias áreas, como o direito, o empreendedorismo, as relações internacionais etc. Participei algumas vezes das simulações de empreendedorismo, por isso a opção do curso de administração. A última opção que tive, durante o ensino médio, foi a do curso de Engenharia Civil, que cheguei a iniciar quando me formei na escola.

A escolha do curso de pedagogia aconteceu em um momento totalmente inusitado da minha vida. Eu já havia me formado no ensino médio há alguns meses e até então não tinha nenhuma ocupação. Estudei algum tempo para concursos de carreiras bancárias, mas não me identifiquei com a área. Em um certo dia, fui com um amigo buscar seus irmãos mais novos, que ainda estudavam nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola. As crianças brincando, as professoras conversando e o ambiente feliz nortearam minha escolha. Coincidentemente, dias depois fiz minha inscrição para o vestibular da Universidade de Brasília com interesse no curso de pedagogia.

Com o passar do tempo, meus pais, preocupados com o meu futuro, decidiram me matricular em uma faculdade particular. Contudo, a única opção que me foi dada foi a de engenharia civil. Matriculei-me. Semanas depois fiz o vestibular da UnB, mas como já estava matriculada na faculdade particular, não fiz a prova com muitas esperanças. A sensação que tive quando soube que havia sido aprovada na Unb foi única. Durante um tempo cursei as duas graduações simultaneamente, mas acabei deixando a engenharia civil de lado para dedicar-me à pedagogia.

O meu percurso universitário é a fase de maior amadurecimento da minha vida. Sempre que paro para pensar nos efeitos que a UnB teve na minha formação como pessoa me surpreendo com as mudanças internas que esta vivência me proporcionou. Ao entrar na universidade, era muito imatura, nunca havia entrado em uma escola pública e minhas experiências com trabalho e com responsabilidades eram as menores possíveis.

Essa etapa me proporcionou muitas oportunidades como meu primeiro estágio não obrigatório em educação à distância como Designer Instrucional,

me deu experiência em conhecer várias escolas, em especial uma escola classe da parte norte de Brasília onde realizei meu estágio obrigatório, monitoria da disciplina de Língua Materna e o Projeto Recrearte, projeto de desenvolvimento de atividades recreativas e de suporte pedagógico. Também com a professora responsável por este projeto, participei do evento internacional JILAC (Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica) como coordenadora da equipe de monitores, onde tive a oportunidade de conhecer pessoas influentes do mundo a fora da área de Linguística. Além disso, tive uma das oportunidades mais importantes da minha carreira estudantil e profissional até então, a de trabalhar como auxiliar de pesquisa da Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo na produção de livros e artigos voltados para a formação de professores e para a Sociolinguística Educacional.

Durante o curso, algumas matérias tiveram papel especial. As matérias de Organização da Educação Brasileira, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, História da Educação e História da Educação Brasileira, Processo de Alfabetização e Avaliação nas Organizações Educativas eram disciplinas que me interessavam muito. Acredito que a escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso seja uma mistura dos frutos que colhi nessas matérias, uma vez que mistura o tema “alfabetização” com os temas “políticas públicas”, “contextualização histórica” e “avaliações educativas”.

Por fim, o último semestre da minha graduação foi marcado pela difícil situação da Pandemia de COVID-19. Com as aulas sendo ministradas à distância e sem as pessoas poderem se encontrar. A adaptação ao novo estilo de estudar tem rendido grandes dificuldades como o desafio de enfrentar a desmotivação e o ambiente inadequado para a realização de estudos. Contudo, escrever um Trabalho de Conclusão de Curso ao meio dessa situação não foi algo difícil e acredito que a necessidade de ficar em casa favoreceu a elaboração do trabalho.

## PARTE II – MONOGRAFIA

### INTRODUÇÃO

A recomendação de organizar a educação básica em Ciclos no Brasil como possibilidade ao final do século XX pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a ampliação do ensino fundamental para 9 anos (BRASIL, 2006b) fomentaram a criação de diversas políticas de organização da educação, como o Bloco Inicial de Alfabetização, adotado pelo Distrito Federal a partir de 2008. Contudo, a implementação e possibilidade da organização em Ciclos tem histórico ainda mais antigo, em que se podia observar suas tentativas de aplicação já no início do século XX (MAINARDES, 2007). Além disso, surgiram da emergência de combater o fracasso escolar que passou a ser objeto de estudo desde os anos 1970/1980 e das diversas tentativas de adoção das chamadas políticas ou regimes de progressão (PAULILO, 2017).

Durante o Estágio Obrigatório presente no currículo do curso de Pedagogia na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, observou-se no universo do terceiro ano do ensino fundamental, alguns alunos com várias reprovações, como consequência do regime de progressão adotado pelo Bloco Inicial de Alfabetização. Assim, esse regime de progressão reflete-se nos índices de retenção, ou seja, índices que apontam para a quantidade de alunos com reprovações repetidas nos terceiros e quintos anos, as únicas séries dos anos iniciais do ensino fundamental que permitem reprovação nesse sistema. Buscando por dados para entender a abrangência do problema, constatou-se que a distorção idade-série era de 13% para o terceiro ano, 33% para o quarto ano como reflexo das reprovações dos alunos do terceiro ano e 27% para o quinto ano (QEDU, 2018)<sup>1</sup>.

Isso posto, compreendendo as consequências da adoção de um sistema Ciclos e de progressões, destaca-se a emergência do entendimento dos

---

<sup>1</sup> A plataforma Qedu é uma *startup* idealizada por Ricardo Fritsche, Alexandre Oliveira e pela Fundação Lemann no ano de 2012 e visa disponibilizar dados educacionais do IDEB, ENEM e do Censo Escolar através de tecnologias e design inovadores e modernos de forma simples e didática através dos referenciais teóricos sólidos.



indicadores escolares que justificassem a implementação do Bloco, de modo a entender, inicialmente, os dados educacionais relacionados a não reprovação bem como os índices de evasão e abandono escolar como consequência das repetidas reprovações.

Dessa forma, este Trabalho de Conclusão de Curso propõe-se a fazer uma caminhada no contexto da escolarização em Ciclos, em que começa por traçar o contexto histórico e entender as legislações envolvidas, perpassando pela definição da organização da educação em ciclos e em blocos e terminando por analisar alguns dos indicadores educacionais que permitam uma análise primária, porém superficial, dos resultados do Bloco Inicial de Alfabetização na capital federal brasileira, para que se possa entender um pouco algumas das implicações dessa política educacional.

Levando em conta essas informações, surge a questão de pesquisa deste trabalho, que nos indaga a pensar “Qual é o impacto da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal nos indicadores educacionais de reprovação, evasão, abandono e qualidade escolar divulgados pelo INEP?”. Essa pergunta permite a formulação de diversas hipóteses que nos permitem transcorrer vários caminhos e desenvolver diversas pesquisas aprofundadas sobre a amplitude do tema.

Aqui, convém apresentar dois exemplos dessas hipóteses. Primeiro: no caso positivo, até que ponto os resultados positivos da educação no Distrito Federal têm influência da implementação do Bloco? O mesmo se aplica para o caso negativo. Segundo: no caso positivo, o tempo de vigência do Bloco até então seria suficiente para uma análise fiel de seus resultados? E, por fim, no caso negativo, as influências dos resultados negativos não podem ser atribuídas aos antecedentes dessa organização, ainda recentes?

Com esses questionamentos, surgem os objetivos de pesquisa. O objetivo geral busca compreender a organização da alfabetização em Blocos ou Ciclos e o impacto da implementação de um regime de não reprovação em combate ao fracasso escolar nos anos iniciais da educação básica brasileira.

A partir disso, foram delineados os objetivos específicos, de modo a

- Compreender a organização da educação em Blocos ou Ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Delinear um breve histórico da educação em Ciclos;
- Compreender as legislações que regem a educação e que tem influência nos Ciclos de alfabetização;
- Analisar os números da reprovação escolar antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização;
- Comparar dados da retenção de alunos no terceiro ano antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal;
- Analisar os números de abandono e evasão escolar antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização;
- Identificar as ligações entre a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização e qualidade da educação do Distrito Federal.

Para atender à questão de pesquisa e aos objetivos propostos, a natureza da metodologia utilizada neste trabalho será a revisão bibliográfica e pesquisa documental, pois pretende-se reunir informações de diversas fontes, como em legislações, em artigos científicos, livros, trabalhos acadêmicos e sites confiáveis<sup>2</sup>, que possam ser analisados de modo a enriquecer a pesquisa e a promover a compreensão das consequências da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização.

No capítulo 1 deste trabalho, tem-se a contextualização da pesquisa; no capítulo 2, tem-se uma breve contextualização histórica em que se pode entender os antecedentes da escolarização em Ciclos; no capítulo 3, tem-se a exposição das legislações que regem o país; no capítulo 4, a organização da educação em Blocos ou Ciclos em que se pode entender o que são essas políticas, além de diferenciá-las; e, por último, no capítulo 5, a análise do cenário do Distrito Federal.

---

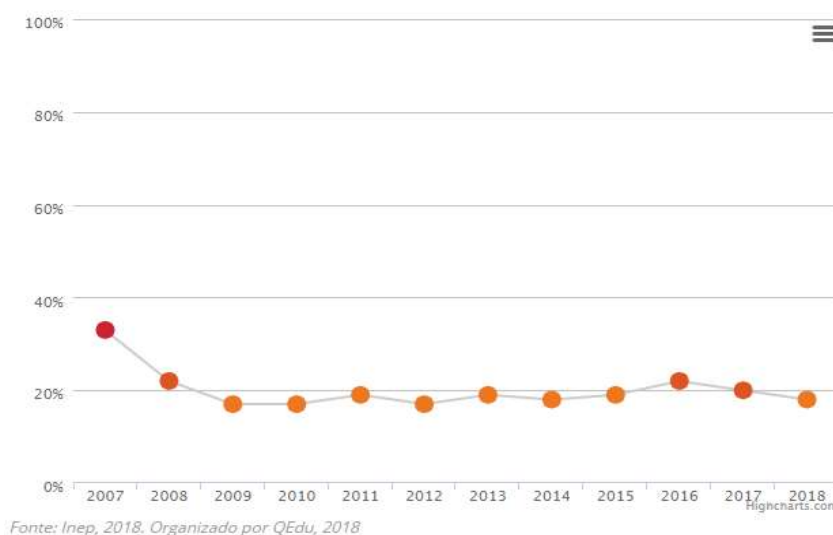
<sup>2</sup> Os sites utilizados foram sites governamentais, salvas as exceções do site do Fundo Monetário Internacional, da Plataforma Qedu, explicada na nota de rodapé n. 1 e de sites de associações e de notícias.

## 1. Contextualização da Pesquisa

A partir do estágio obrigatório realizado em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em uma cidade de difícil realidade socioeconômica<sup>3</sup> na parte norte da capital do país, observou-se grande retenção dos alunos e discrepância idade-série ao fim do Bloco Inicial de Alfabetização, o que gerou um alto índice de estudantes retidos entre o terceiro e o quinto ano do ensino fundamental como visto na Introdução desta pesquisa. Essa experiência motivou a escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso e embasou a busca em referenciais teóricos e documentos oficiais de justificativas para implementação da escolarização em Ciclos.

Por mais que tenham sido observados esforços da escola para atender a esses alunos com histórico de retenção, de forma adequada, através de programas de educação integral, projetos interventivos, aulas de reforço em contraturno, adequação curricular, etc., ainda assim foram insuficientes levando em conta a estabilidade observada nos números presentes no gráfico 1.

Gráfico 1 – Discrepância Idade-Série



Fonte: INEP, 2018. Organizado por QEdU, 2018.

<sup>3</sup> Segundo o Plano Político Pedagógico da escola “a população, de baixa renda, tem enfrentado problemas ambientais, alto índice de alcoolismo e violência doméstica, tráfico de drogas e criminalidade, além da falta de acesso a meios culturais e de lazer. A localidade conta com aproximadamente nove mil habitantes, tendo um grande número de crianças e jovens e, ainda pesa o fato de grande parte das mulheres serem chefes de família” (BRASÍLIA, 2018, p. 10)

No período de pouco mais de 10 anos compreendido pelo gráfico, observa-se apenas uma grande queda do ano de 2007 para o ano de 2008 de cerca de 20% e a estabilidade por volta dos 20% nos anos seguintes. Em um caso como esse, a estabilidade não é algo positivo, pois uma das estratégias da Meta 2 do Plano Distrital de Educação (2015), que será aprofundado no capítulo 3 desta pesquisa, é corrigir a distorção idade-série: Estratégia 2.1: “Implementar políticas públicas para a correção da distorção idade-série nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015b). O que leva a inferência de que a estabilidade em cerca de um quinto de distorção de idade-série não é algo positivo, como citado anteriormente.

Todos esses problemas de reprovação, retenção e discrepância de idade-série têm impacto diretamente nos números da evasão escolar. Segundo o pesquisador do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) Sérgio Garschagen (2007), as crianças aprendem menos quando são reprovadas, pois sentem-se discriminadas e desmotivadas e mesmo que gostem da escola acabam por evadi-la por conta dessas condições. Além disso, ainda segundo o pesquisador do IPEA:

Outros estudos e vasta literatura especializada a respeito do tema comprovam que a evasão escolar ocorre realmente após múltiplas repetências. Os pais das crianças têm consciência da importância do ensino para o futuro dos filhos e, antes da desistência definitiva, insistem em mantê-los nas salas de aula, mesmo que desmotivados (GARSCHAGEN, 2007).

Dessa forma, a partir de toda essa problemática, surge a necessidade de entender os contextos da implementação da escolarização em Ciclos no Brasil e especificamente do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, bem como sua contextualização e aplicação de modo a entender o caso motivador, identificar as lacunas, falhas e impactos dessa maneira de organização da educação como um todo.

### **1.1 Questão de pesquisa**

Este trabalho pretende buscar respostas à seguinte questão de pesquisa: Qual é o impacto da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal nos indicadores educacionais de reprovação, evasão, abandono e qualidade escolar divulgados pelo INEP?

## **1.2 Objetivo geral**

Compreender a organização da alfabetização em Blocos ou Ciclos e o impacto da implementação de um regime de não reprovação em combate ao fracasso escolar nos anos iniciais da educação básica brasileira.

## **1.3 Objetivos específicos**

- Compreender a organização da educação em Blocos ou Ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Delinear um breve histórico da educação em Ciclos;
- Compreender as legislações que regem a educação e que tem influência nos Ciclos de alfabetização;
- Analisar os números da reprovação escolar antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização;
- Comparar dados da retenção de alunos no terceiro ano antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal;
- Analisar os números de abandono e evasão escolar antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização;
- Identificar as ligações entre a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização e qualidade da educação do Distrito Federal.

## **1.4 Justificativa**

A escolha do tema justifica-se pela preocupação com a alfabetização e com a educação básica brasileira. Os altos índices de analfabetismo, retenção, reprovação e abandono escolar sempre foram pautas de grande preocupação nacional, contudo, desde o fim do século XX, têm-se observado esforços para promover melhorias nessas questões educacionais. Atualmente, cerca de 6,6% da população brasileira é considerada analfabeta, segundo os dados do IBGE de 2019. Esse número corresponde a cerca de 11 milhões de pessoas. Ainda sobre os altos índices, dos quase 40 milhões de alunos da Rede Pública de Ensino brasileira (Qedu, 2018) cerca de 2,6 milhões foram reprovados em 2018 (BOND, 2019), o que corresponde a cerca de 5% do total de estudantes. Além disso, a taxa média de retenção escolar medida pela distorção idade-série

aponta para 11% de alunos com ao menos duas reprovações (Qedu, 2018). Outrossim, também no ano de 2018, de acordo com a Agência Brasil, cerca de 912 mil estudantes teriam abandonado os estudos no país (BOND, 2019).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) é estabelecida como aparato legal de embasamento e promoção de melhorias, entre elas a recomendação de reorganizar o sistema escolar em Ciclos, como uma alternativa a enraizada escolarização seriada.

Quase 25 anos depois da instituição dessa Lei, observam-se notórias melhorias nos indicadores educacionais, como a diminuição dos índices de reprovação e abandono escolar que caíram consideravelmente. A reprovação passou, em 1996, de uma média simples de 12% (INEP, 1998) para os 5% já apontados anteriormente em 2018. A premissa também vale para o abandono escolar, em que, no mesmo ano de 1996, cerca de 14%, também em média simples, dos estudantes haviam deixado a escola (INEP, 1998), passando para cerca de 2,2% em 2018 (BOND, 2019).

Para a construção da melhoria desses indicadores observam-se também esforços para a melhoria da formação dos professores, como a implementação de projetos como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (ver capítulo 3) e a *Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização (PIE)*<sup>4</sup> coordenado pela Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo e oferecido pela Universidade de Brasília bem como dos currículos escolares com a elaboração de políticas públicas e de documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no cenário nacional e o Currículo em Movimento, no caso do Distrito Federal.

Como contribuição para a análise do cenário educacional brasileiro, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável pelas metas projetadas para a educação básica. Essas metas são formuladas a partir de dois componentes: 1. a taxa de rendimento escolar e 2. as médias

---

<sup>4</sup> O PIE foi um importante programa de formação de professores oferecido pela Universidade de Brasília entre os anos 2001 e 2005 aos professores que já atuavam na educação básica em Brasília, mas que não possuíam curso superior, apenas formação em curso Normal. Surgiu como alternativa após a recomendação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) que todos os educadores da educação básica tivessem formação em curso superior.

de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), baseando-se também nos dados do Censo Escolar de modo que seja possível desenvolver metas individuais para as escolas, estados e municípios (BRASIL, 2020c).

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (BRASIL, 2020c).

Contudo, mesmo com todos os esforços e implementações de políticas públicas educacionais, como as metas e indicadores acima citados, a educação não tem atingido as metas projetados, obtendo, em 2019, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, as notas 5.9, 4.9 e 4.2 respectivamente enquanto as projeções apontavam para 6.3, 5.0 e 4.6.

Ao pensar nessas informações, é importante levar em consideração que segundo a Lista do Fundo Monetário Internacional (2018) o Brasil possui o nono maior Produto Interno Bruto (PIB) do mundo e que cerca de 6% desse PIB é voltado para investimento em educação (INEP, 2020). Além disso, o valor investido por aluno ao longo do ensino fundamental é em média U\$: 3,8 mil (CERIONI, 2019). Contudo, o país encontra-se em sexagésima posição no ranking de educação que leva em consideração 76 países, de acordo com a Associação Brasileira de Recursos Humanos (2017).

Com todas essas informações despertou-se a curiosidade pelo entendimento da implementação da escolarização em Ciclos, em especial pela implementação do Bloco Inicial de Alfabetização, as soluções e problemas que trazem para a comunidade escolar e se, de fato, a implementação desse Bloco tem resultado na diminuição do fracasso escolar. Dessa forma, a partir do estudo de artigos científicos, legislações, dados educacionais e de contextos históricos, pretende-se entender se, de fato, o Bloco tem sido eficaz diminuindo os números de reprovações ao longo da escolarização e aumentando a eficácia do ensino, com resultados superiores aos períodos que o antecederam.

A relevância desse tema se justifica pela possibilidade de implementação nacional da política de Ciclos ou Blocos a partir da Lei de Diretrizes e Bases, da ampliação do ensino fundamental para nove anos e de suas consequências para os estudantes e para as escolas, uma vez que, com mais de duas décadas de sua recomendação legal através da LDB, os indicadores educacionais ainda apontam para um índice elevado de analfabetismo e de reprovação de alunos, como já vimos.

Por se tratar de uma política que pode ser implementada nacionalmente e que é respaldada por diversos documentos legais, a pesquisa poderá impactar em embasamentos teóricos para a elaboração de políticas públicas que repensem a implementação e a estruturação atual dos Blocos e Ciclos objetivando a melhoria da qualidade da educação básica do Brasil.

## **1.5 Metodologia**

A metodologia desta pesquisa, quanto à natureza será uma revisão, pois pretendem-se reunir informações, documentos oficiais e textos científicos para analisá-los de modo a compreender a justificativa da implementação do Bloco.

O procedimento da pesquisa será bibliográfico, pois desenvolve-se a partir de materiais já elaborados e que permitam o estudo de uma gama de fenômenos ainda mais ampla, e documental pois, vale-se também de documentos que podem ser direcionados de acordo com o objetivo da pesquisa (GIL, 2010, p. 50 ss). Dessa forma, basear-se-á em legislações, registros estatísticos, textos científicos, artigos, livros, sites da Internet de órgãos oficiais e documentos que sejam relevantes para a compreensão do objeto de estudo. De acordo com Gil (2010), esse procedimento de pesquisa é importante, pois existem dados que podem ser coletados apenas de forma indireta, através de documentos, e que proporcionam ao pesquisador grande quantidade e qualidade de informações.

## **2. Contextualização Histórica**

A ideia da organização da educação em Ciclos surgiu na França, em 1936, no período entre-guerras, através da proposição do então Ministro da



Educação, Jean Zay. A proposta era voltada para o ensino médio profissionalizante do país. Consolidou-se em 1945 com a reforma *Langevin-Wallon*<sup>5</sup>.

A reforma *Langevin-Wallon* foi iniciada, antes do término da II Guerra Mundial, e foi resultado do movimento popular que desejava justiça e ia à busca da democracia, contrapondo-se à ideia nazista. Essa proposta tinha como base os preceitos wallonianos, referenciando as etapas de desenvolvimento do indivíduo, de maneira igual, durante o processo de aprendizagem dos alunos, considerando cada fase e a pluralidade cultural. (RESENDE, SOUZA, 2016, p. 67 - 68).

Essa vigente organização das classes de ensino profissionalizante sinalizaram para uma nova disposição do ensino fundamental, que tinha como objetivo reformular os princípios e a estrutura do ensino, reorganizando toda a abrangência escolar, suas bases sociais, programas e horários, para então derrubar a seletividade econômica enraizada na educação do país, alegando que as crianças francesas tinham o direito de evoluir toda a sua potencialidade, tendo como limite apenas as suas próprias aptidões. Assim, o sistema de ensino tinha o papel de desenvolvê-las independentemente da classe social desses alunos (RESENDE, SOUZA, 2016).

Voltando para o contexto nacional, no Brasil pós 1500, inicialmente, a educação era ministrada pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus<sup>6</sup>, que foram responsáveis pela escolarização e evangelização da população brasileira por mais de 200 anos, quando, em 1759, foram expulsos pelo Secretário de Estado dos Negócios Interiores do Reino de D. José I, Marquês de Pombal. Os jesuítas seguiam o *Ratio Studiorum*<sup>7</sup> e tinham suas classes elementares, em que, além do ensino da leitura e da escrita, ensinava-se Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e a Gramática Inferior (FARACO, 2016).

---

<sup>5</sup> A reforma *Langevin-Wallon* foi uma proposta de reforma da educação francesa com proposições e papel semelhante ao desempenhado pela Lei de Diretrizes e Bases do Brasil.

<sup>6</sup> Ordem dos Jesuítas fundada em 1540 por Inácio de Loyola. Existente até os dias atuais. É a companhia na qual pertence o atual Papa Francisco.

<sup>7</sup> Espécie de Plano Educacional fundamentado pelas experiências vividas no Colégio Romano, enriquecido com informações e anotações pedagógicas de outros colégios, formando uma espécie de coletânea. Tinha como objetivo instruir de forma rápida os padres jesuítas docentes a respeito de suas obrigações (MIRANDA, 2009).

Franca (1952) expõe a organização da educação escolar ministrada pelos jesuítas, que se divide em três principais currículos. O I, chamado Currículo Teológico, tinha duração de quatro anos. O II, Currículo Filosófico, de três anos e por último, o III, denominado Currículo Humanista, também com duração de três anos.

Estas classes são caracterizadas por graus, ou estágios de progresso. Representam menos uma unidade de tempo (1 ano) do que uma determinada soma de conhecimento adquiridos. Só podia ser promovido à classe superior, o aluno que os houvesse assimilado integralmente. Por isso, na prática, o currículo dilatava-se muitas vezes por 6 e 7 anos; a última classe de gramática e às vezes a penúltima desdobravam em duas outras, A e B, ou ínfima gramática *primi ordinis* e ínfima gramática *secundi ordinis* (FRANCA, 1952, p. 28).

No período que sucedeu a atuação jesuíta, ainda no período colonial, a escola era disposta de forma que as aulas eram ministradas em uma única sala, compostas por diversos alunos das mais variadas idades, e, que eram agrupados de acordo com seus níveis de aprendizagem. O professor era responsável por lecionar em uma mesma turma para os mais diversos graus de conhecimento. Muitas vezes, essas salas eram localizadas em um cômodo na casa desse professor ou nas fazendas e igrejas (AGUIAR, 2009).

O surgimento da conhecida escolarização por séries no Brasil deu-se ainda no século XIX com Colégio Pedro II, em São Paulo, ano de 1837. A instituição passou a adotar a metodologia seriada, que, posteriormente, concretizou-se em 1890, adotando o sistema de aprovação e reprovação de acordo com os níveis de conhecimento dos estudantes (AGUIAR, 2009).

As primeiras ideias de ensino dividido por Ciclos no Brasil, intercorreram-se com a Reforma de Francisco Campos<sup>8</sup>, em 1931, no primeiro ano do chamado Governo Provisório, com o então Presidente Getúlio Vargas. O ensino secundário do país passou a dividir-se em dois Ciclos, sendo eles o ensino fundamental, inicialmente com duração de cinco anos e o ensino complementar, com duração de dois anos. A realização desses Ciclos eram os requisitos básicos para o ingresso ao ensino superior. Até o ano de 1971, a rede pública de ensino brasileira tinha obrigação de oferecer apenas os quatro

---

<sup>8</sup> Francisco Campos era o então Ministro da Educação e Saúde do Brasil em 1931, ano em que se deu a primeira grande reforma educacional de amplitude nacional que transformou o ensino secundário do país.

anos compreendidos pela educação primária. Neste ano, com a Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1971, regida pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, passou a ser obrigatória a oferta, pelo Estado, do ensino fundamental de 8 anos. (RESENDE, SOUZA, 2016).

Ainda em meados do século XX, a evasão escolar era composta por números alarmantes, em que apenas 28% dos estudantes concluíam a terceira série e apenas 16% chegavam a concluir a quarta série. Esses dados revelavam a urgência de providências e de uma nova organização no tocante à educação e à necessidade de uma transformação significativa.

A ideia de inovação foi concebida como componente de um movimento de democracia brasileira, já que havia ficado 20 anos sob o militarismo. Assim, essa sugestão de ensino ciclado adotava a finalidade de modificar os índices de reprovação e desistência nas escolas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, propor mudanças inovadoras nas concepções relacionadas à aprendizagem e à alfabetização (RESENDE, SOUZA, 2016, p. 68).

Dessa forma, a proposta de Ciclos passou por tentativas de implantação, juntamente com as chamadas progressões continuadas em alguns estados brasileiros, como Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo (AGUIAR, 2009).

Quadro 1 – Experiências pioneiras com os Ciclos

Experiências pioneiras com os Ciclos		
Ano	Estado	Experiência
1960	Distrito Federal	Fases e Etapas
1968 - 1972	São Paulo	Organização por Níveis
1970 - 1984	Santa Catarina	Sistema de Avanços Progressivos
1979 - 1984	Rio de Janeiro	Bloco Único de Alfabetização

Fonte: VILLAS BOAS, 2007.

Em 1984, o período voltado para a alfabetização foi aumentado em dois anos com a implementação dos Ciclos Básicos de Alfabetização e com as progressões automáticas, em que não ocorreriam reprovações dos alunos ao longo desse Ciclo bienal, já objetivando a diminuição da reprovação e do fracasso escolar. Essa política expandiu-se para todo o ensino fundamental brasileiro em 1990. Contudo, as tentativas de implementação de um regime de progressão automática, amplamente criticadas, acabaram fracassando, devolvendo lugar ao regime seriado anteriormente adotado por São Paulo,

mesmo que essas progressões fossem recomendadas desde 1950 para países com altos índices de reprovação escolar pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia (UNESCO) (SOUSA, CHAGAS, DIAS, 2019).

Dessa forma percebe-se que a tentativa de implementação de um sistema de Ciclos no Brasil é uma iniciativa antiga. Mainardes (2007) explica que

O processo de formação e desenvolvimento do discurso da política de Ciclos no Brasil pode ser dividido em três períodos. O primeiro refere-se aos antecedentes da emergência da organização da escola em Ciclos (1918-1984); o segundo, à emergência das políticas em Ciclos nos anos 1980; e o terceiro, ao processo de recontextualização do discurso da política nos anos 1990. Sendo considerados como antecedentes os seguintes aspectos: a geração do discurso da política baseado nas primeiras críticas à reprovação; as discussões sobre a promoção automática dentro do campo recontextualização oficial (CRO) e no campo de recontextualização pedagógica (CRP) nos anos de 1950 e 1960; e as experiências pioneiras das políticas de não-reprovação (MAINARDES, 2007, p.56).

O quadro abaixo, é uma versão adaptada do quadro apresentado por Sousa, Chagas, Dias (2019), citando Mainardes (2007), que explicita a organização dos elementos que cooperaram para a implementação da escolaridade em Ciclos no país, resumindo o histórico acima traçado.

Quadro 2 - Elementos-chave referentes ao desenvolvimento do discurso da organização da escolaridade em Ciclos no Brasil

Período	Elemento-Chave	Retórica da política
Antecedentes		
1918 - 1921	Promoção em massa	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reduzir as taxas de reprovação e o desperdício de recursos financeiros.</li><li>• Promover todos os alunos (por causa da falta de vagas no ensino primário).</li><li>• Aumentar o número de vagas nas escolas.</li><li>• Estabelecer um padrão de organização mais moderno, utilizado em países mais desenvolvidos.</li><li>• Reduzir as taxas de evasão.</li><li>• Eliminar a reprovação.</li></ul>
Década de 1950	Promoção automática	
1958 - 1984	Experiências pioneiras de políticas de não-retenção	
A emergência de escola em Ciclos		
1984	Ciclo Básico de Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reduzir as taxas de reprovação e evasão.</li><li>• Oferecer mais tempo para a aprendizagem dos alunos (afrouxamento das regras de sequenciamento – Bernstein).</li></ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democratizar a escola e o acesso ao conhecimento.</li> <li>• Melhorar a qualidade do ensino na escola pública e reduzir a seletividade.</li> <li>• Incorporar, nas práticas pedagógicas, os avanços da Psicologia, Psicolinguística, Sociolinguística, Metodologia da Alfabetização etc.</li> </ul>
A recontextualização do discurso a partir dos anos 90		
A partir de 1992	Versão aparentemente progressista da política: Ciclos de Aprendizagem e Ciclos de Formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diminuir a seletividade do sistema escolar.</li> <li>• Democratizar a escola e o acesso ao conhecimento.</li> <li>• Oferecer mais tempo para a aprendizagem (ciclos mais longos, sem reprovação dentro deles).</li> <li>• Reduzir as taxas de reprovação e evasão).</li> <li>• Melhorar a qualidade da educação.</li> <li>• Mudar radicalmente a estrutura da escola e do sistema de promoção dos alunos, o currículo, a avaliação e o estilo de ensino (experiências mais radicais).</li> </ul>
A partir de 1996/1998	Regime de Progressão Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reduzir taxas de reprovação e evasão.</li> <li>• Regularizar o fluxo escolar (racionalização).</li> <li>• Eliminar a cultura da repetência.</li> <li>• Melhorar a eficácia do sistema educacional.</li> </ul>

Fonte: MAINARDES, 2007, p. 55.

Na divisão do quadro, podemos observar que o autor divide-o de forma a separar cada uma das três principais fases da organização da escola em Ciclos no Brasil (os antecedentes, a emergência e a recontextualização). Dentro de cada um dessas fases, destacam-se três aspectos importantes. São eles o período em que o acontecimento se realiza, a política empregada e os objetivos dessa política.

Logo no início do século XX, conforme pode-se observar no quadro, o autor destaca o início das políticas de progressão através das promoções em massa, automáticas e pela não retenção. Os objetivos da implementação dessas políticas era o combate ao fracasso escolar, marcado pela retenção e evasão. Além disso, observa-se a tentativa de poupar recursos públicos direcionados à educação. Dessa forma desenvolveram-se formas de realização de um sistema escolar sem reprovação e evasão, diminuindo o custo da formação do aluno e eximindo a obrigação do estado de fornecer a série de escolarização por mais de uma vez ao estudante.

No segundo momento, já na segunda metade do século XX, o autor destaca a emergência da escolarização em Ciclos marcada pela tentativa da implementação dos Ciclos Básicos de Alfabetização. A criação desse Ciclo pode ser vista como uma alternativa sem significativos aumentos de custos da educação, uma vez que, com a implementação dos Ciclos, marcados pela reprovação apenas ao seu fim, as taxas de reprovação concentrar-se-iam apenas em uma série e os alunos, em teoria, teriam mais tempo para aprender antes de ter que lidar com a reprovação.

No último momento, no final do século XX e quase na virada do século, o discurso da implementação de Ciclos foi recontextualizado com os Ciclos de Aprendizagem, de Formação e com os regimes de Progressão Continuada. Essas políticas tinham objetivos semelhantes às anteriores, contudo, tinham o diferencial da preocupação em mudar radicalmente a estrutura da escola além da ênfase na melhoria da qualidade da educação.

## **2.1 Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal: Antecedentes**

Pouco depois da inauguração da capital, em 1960, o Distrito Federal, ao implementar sua rede pública de ensino, deparou-se com a problemática dos altos índices de reprovação e evasão escolar, principalmente entre as primeiras e segundas séries do ensino fundamental. Dessa forma, em 1963, iniciou-se a implementação do ensino por Fases e Etapas com o objetivo de resolução dos problemas acima citados. Assim, a Indicação n. 5, de 21 de maio de 1966, do Conselho de Educação do Distrito Federal, delimitou as normas preliminares para o novo arranjo da educação primária brasileira. Essa Instrução estabeleceu, em seu Título I, capítulo I, art 1º, uma organização da educação primária semelhante à organização da educação por Ciclos, porém, nomeando-a de “fase”.

A divisão era composta por três destas fases, em que a primeira fase abrangia a primeira e a segunda série; a segunda fase, a terceira, quarta e quinta séries; e a terceira e última fase, a sexta série. Todas essas determinações tinham funcionamento revisto para todo o território da capital,

envolvendo o Plano Piloto e as ainda chamadas Cidades Satélites<sup>9</sup> (VILLAS BOAS, 2007). O documento Ensino Primário no Distrito Federal (1969), publicado pela Coordenação de Educação Primária, determinou a organização dessas fases e etapas, que deveriam

compreender duas fases: a primeira corresponde à 1ª e 2ª séries primárias e a segunda corresponde à 3ª, 4ª e 5ª séries (...) Definimos, assim, a primeira fase (dois primeiros anos de escolaridade) como fase de alfabetização, compreendendo quatro etapas principais a serem vencidas pelo aluno em dois anos letivos: a 1ª etapa corresponde ao estudo do pré-livro; a 2ª ao livro de leitura intermediária, a 3ª ao primeiro livro e a 4ª ao do segundo livro. Embora admitamos que a média dos alunos possa vencer cada etapa em 6 (seis) meses, muitos alunos conseguem vencê-la em muito menos tempo e outros precisarão de mais tempo, o que poderá estender a primeira fase a 2 anos e meio ou até 3 anos. A perspectiva de mais de 3 anos na primeira fase determinará exames clínicos e psicológicos do aluno e, se for o caso, tratamento especial através da Clínica Psicopedagógica (BRASÍLIA, 1969, p. 4 - 5).

O referido documento (BRASÍLIA, 1969) justificou a criação dessas fases com alguns argumentos, entre eles a concentração dos alunos na primeira série, assim como acontecia no restante do país, e o estrangulamento na passagem entre a primeira e a segunda série, demonstrando altos índices de reprovação. Contudo, essa aprovação apenas ocorreria quando o aluno tivesse cumprido o processo de alfabetização de forma satisfatória (VILLAS BOAS, 2007).

A organização da educação escolar por Fases e Etapas durou até o final dos anos 60, pois tornou-se inviável com o aumento das matrículas nas escolas, dando lugar, nos anos 80, ao Projeto ABC, em que a alfabetização era

---

<sup>9</sup> Cidade Satélite é o nome anteriormente utilizado para denominar cada uma das atuais 33 Regiões Administrativas do Distrito Federal. São elas Águas Claras (RA XX), Arniqueira (RA XXXIII), Brazlândia (RA IV), Candangolândia (RA XIX), Ceilândia (RA IX), Cruzeiro (RA XI), Fercal (RA XXXI), Gama (RA II), Guará (RA X), Itapoã (RA XXVIII), Jardim Botânico (RA XXVII), Lago Norte (RA XVIII), Lago Sul (RA XVI), Núcleo Bandeirante (RA VIII), Paranoá (RA VII), Park Way (RA XXIV), Planaltina (RA VI), Plano Piloto (RA I), Recanto das Emas (XV), Riacho Fundo (RA XVII), Riacho Fundo II (RA XXI), Samambaia (RA XII), Santa Maria (RA XIII), São Sebastião (RA XIV), SCIA/Estrutural (RA XXV), SIA (RA XXIX), Sobradinho (RA V), Sobradinho II (RA XXVI), Sol Nascente e Pôr do Sol (RA XXXII), Sudoeste/Octogonal (RA XXII), Taguatinga (RA III), Varjão (RA XXIII) e Vicente Pires (RA XXX). (SEGOV DF, 2020). A mudança do nome de Cidade Satélite para Região Administrativas deu-se no mandato do então governador do Distrito Federal Cristovam Buarque, pois essas regiões não têm governo próprio, como as cidades que são governadas por prefeitos, mas possuem órgão administrativos, que facilitam o controle administrativo do DF em sua totalidade (CAMPOS, 2009).

um processo contínuo resultando na diminuição do fracasso escolar, com oferta de formação continuada aos professores e com a criação de escolas com o papel de tornarem-se centros de referência. Esse projeto também teve curto período de vigência e, nos anos de 1995 a 1998, houveram tentativas de criação de projetos semelhantes que também não perduraram (VILLAS BOAS, 2007).

No DF, a organização escolar em Ciclos também teve sua retórica política: organização do ensino primário em fases e etapas em 1963, cujo objetivo era reduzir os índices de reprovação e evasão escolar; Ciclo Básico de Alfabetização em 1989, o qual não havia reprovação nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental; Escola Candanga em 1997 que previa a substituição das séries por fases de formação com critérios específicos para enturmação dos estudantes; e, mais recentemente, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) em 2005, em que a retenção ocorre somente ao final de cada Bloco dos Ciclos para as Aprendizagens (SOUSA, CHAGAS, DIAS, 2019, p. 154)

Após diversas tentativas de implementação de políticas de organização da educação no Distrito Federal, em 2005, a capital do país adotou o sistema de Blocos, vigente há cerca de 15 anos. As Diretrizes Pedagógicas do 2º Ciclo das Aprendizagens, estabelecidas pela Portaria n. 206, de 24 de setembro de 2014, afirmam que, por mais que apresentem problemas de estruturação e precisem de ajustes, a organização por Ciclos tem demonstrado potencialidade de afastamento das dificuldades no que diz respeito ao desenvolvimento escolar (SEEDF, 2014).

A implementação do Bloco Inicial de Alfabetização, iniciada em 2005 e concluída em 2008 no Distrito Federal expandiu-se, em 2013, para os quartos e quintos anos na rede pública de educação, ampliando, com a aprovação do Conselho de Educação do DF, pelo Parecer n. 225, de 4 de dezembro de 2013, a política de Blocos para a segunda parte dos Anos Iniciais do ensino fundamental, em que pouco mais de 63% das escolas interessadas adotaram-na voluntariamente (VILLAS BOAS, 2007).

### **3. Legislação**



Para compreender as políticas de alfabetização, é necessário ter em vista que cada política é criada respeitando as legislações que regem o nosso país nos mais variados níveis. Dessa forma, para entender a implementação da escolarização em Ciclos, é preciso levar em consideração suas bases legais. No âmbito federal, as leis são elaboradas de maneira mais abstrata e com ampla abrangência, enquanto no âmbito estadual as resoluções e pareceres são elaborados de maneira mais administrativa e específica, voltadas para a sua aplicação prática.

Assim, como legislação federal, podemos citar a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regida pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação (o Plano aqui abordado tem vigência no decênio 2014 – 2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012.

Além desses exemplos de legislação federal, podemos citar exemplos de outros tipos de legislação que não dispõem vigência de amplitude nacional, mas sim nos entes federados no qual foram implementadas. No caso do Distrito Federal, podemos citar o Plano Distrital de Educação, aprovado pela Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015, de vigência no decênio 2015 – 2024 e o Currículo em Movimento, aprovado nos termos da Portaria n. 389, de 4 de dezembro de 2018.

### **3.1 Legislação Federal**

#### **3.1.1 Constituição Federal de 1988**

A Constituição Federal promulgada em 1988 e ainda vigente no Brasil foi desenvolvida no governo do então presidente José Sarney e publicada no dia 5 de outubro de 1988. Esse documento é a Lei Fundamental e Suprema do país e é composto por um conjunto de normas e regras que regem o Estado brasileiro. Foi escrita no período pós-ditadura militar e marca o nascimento da Nova República (MCNAUGHTON, 2017). Tem como princípios a liberdade, a

democracia, os direitos humanos, individuais e sociais, a segurança, o bem estar, entre outros, como indicado em seu preâmbulo:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Dentre as regras e normas determinadas pela CF/88 existem diversos artigos que tratam da educação. Dessa forma, a educação é entendida, logo no início, como direito social em seu Art. 6º:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (Brasil, 1988).

A Constituição também estabelece como competência privativa à União a legislação sobre a educação, assim como proporcionar meios de acesso à toda a população nos Art. 22 e 23. O Art. 30, define que os municípios devem manter, em cooperação técnica e financeira com a União e com os Estados, a oferta de educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 1988).

Esse documento (BRASIL, 1998), contudo, reserva o Capítulo III especificamente para tratar da Educação, da Cultura e do Desporto. Neste capítulo, a seção I, compreendida pelos Art. 205 a 214, é específica para Educação. O Art. 205 determina a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Sua promoção é incentivada em trabalho conjunto com a sociedade objetivando o pleno desenvolvimento do cidadão e o seu preparo para a cidadania e para o mercado de trabalho.

O Art. 206 define alguns princípios nos quais a educação deve se basear, entre eles podemos citar a gestão democrática, a igualdade de condições de acesso e permanência e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

O Art. 207 define a autonomia das universidades públicas, e o 208 determina que o Estado tem obrigações como a de garantir a educação básica para a população de 4 a 17 anos, universalizar o ensino médio, ofertar educação infantil, ensino noturno regular e atendimento adequado aos alunos que tenham necessidades educacionais específicas, promover acesso aos elevados níveis de ensino e criar programas de apoio ao estudante (BRASIL, 1988). Além disso prevê a educação como direito público subjetivo e as punições para o caso da não oferta da educação:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
  - II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
  - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
  - IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
  - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
  - VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
  - VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (BRASIL, 1988).

Já o Art. 209, define a possibilidade de fornecimento da educação pela iniciativa privada, desde que atenda às condições determinadas pelas legislações vigentes e pelos órgãos competentes. O Art. 210 estabelece que os conteúdos do ensino fundamental tenham uma base comum e que respeitem os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

O Artigo 211 dispõe sobre a organização em regime de colaboração dos sistemas de ensino. A União fica responsável por organizar o sistema federal de ensino, financiar as instituições de ensino públicas, equalizar as

oportunidades educacionais e definir padrão mínimo de qualidade<sup>10</sup>, além de fornecer assistência financeira e técnica aos estados, Distrito Federal e municípios. Estes últimos terão como responsabilidade o ensino fundamental e a educação infantil enquanto os estados e o Distrito Federal atuarão também no ensino fundamental, mas responsabilizam-se igualmente pelo ensino médio. Por fim, no § 5º é definido que a educação básica terá como prioridade o ensino regular (BRASIL, 1998).

Os Art. 212 e 213 tratam da tributação para a educação e a distribuição desses impostos para as instituições educativas e, por fim, o Art. 214 estabelece a criação dos planos nacionais de educação objetivando a articulação do sistema nacional de educação, elaborando objetivos, metas e estratégias de implementação “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 1988). Esses planos nacionais devem conduzir a educação, como formas de diretrizes, a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1998).

A Constituição Federal norteia todas as outras leis que são criadas no Brasil, como dito anteriormente. Assim, as leis e diretrizes responsáveis pela implementação da escolarização em ciclos no Brasil obedecem e atendem às determinações desse documento como uma espécie de funil. Quanto mais específica uma legislação é, mais ela se baseia em outras legislações superiores ou de maior abrangência. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2020):

Abaixo da Carta Magna e de suas emendas estão as leis complementares, que têm como propósito justamente regular pontos da Constituição que não estejam suficientemente explicitados. (...) Pode tratar dos mais diversos assuntos. A Lei Orgânica da

---

<sup>10</sup> O § 7º desse mesmo artigo define que o padrão mínimo de qualidade considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar (BRASIL, 1988).

Magistratura Nacional, a Lei de Responsabilidade Fiscal e o Estatuto Nacional da Microempresa e da Empresa de Pequeno Porte são exemplos de leis complementares (CNJ, 2020).

Além da Constituição Federal, Carta Magna do Brasil, a segunda legislação mais importante no que tange a educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que determina e reforça diversos artigos da Constituição conforme explicitado no tópico a seguir.

Dessa forma pode-se entender que a escolarização em ciclos atenderá, primeiro, às determinações da Constituição Federal e em seguida às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa última caracteriza-se como Lei Ordinária Federal. Segundo o CNJ, essa classificação de lei encontra-se na terceira posição do ordenamento jurídico. São normas exclusivas da competência do Poder Legislativo. “Precisam ser discutidas e aprovadas por deputados ou senadores e, posteriormente, sancionadas pelo chefe do Poder Executivo, o Presidente da República” (CNJ, 2020).

### **3.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada no ano de 1996, no mandato do então presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso, pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. É a legislação responsável por regular todos os níveis da educação brasileira, envolvendo desde a educação básica até o ensino superior, independente da oferta ser fornecida pela iniciativa pública ou privada. Suas determinações são dispostas por 92 artigos, divididos em nove títulos. Ao longo de seus 24 anos sofreu várias alterações. Como dito anteriormente, seus artigos são, muitas vezes, o reforço detalhado do que é determinado pela Constituição Federal de 1988 (CF88), em outras, a ampliação ou especificação do que está estabelecido na Carta Magna.

Dessa forma, o Título I, nomeado “Da educação”, dispõe, no Art. 1º, que a educação deve envolver os processos formativos desenvolvidos nos diversos ambientes de convivência humana e que deve ser vinculada ao trabalho e a

prática social. Além disso, determina que a LDB deve disciplinar a educação escolar, principalmente a desenvolvida em suas instituições próprias (BRASIL, 1996).

O Título seguinte, denominado “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, compreende os Artigos 2º e 3º, e determina que a educação é dever da família e do Estado e dispõe os princípios que devem servir como base para educação, assemelhando-se aos Artigos 205 e 206 da CF88. São exemplos dos princípios determinados por esse Artigo: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 1996).

O Título III, nomeado como “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, envolve os Artigos 4º ao 7º. Dispõe, no Art. 4º, sobre como os deveres do Estado devem ser efetivados em relação à educação pública, tratando, inclusive, do direito da criança hospitalizada à educação. O Art. 5º determina a educação básica como direito público subjetivo, assim como o Art. 208 da CF/88. Esse direito pode ser cobrado por qualquer cidadão ou organização ao poder público. Além disso, ainda neste Título, trata-se no Art. 6º da obrigação dos pais de matricular seus filhos com idade igual ou superior a quatro anos na escola. Por fim, no Art. 7º, destaca-se a possibilidade da iniciativa privada de oferecer educação desde que cumpra as condições estabelecidas tanto na LDB como na CF88 (BRASIL, 1996).

O IV Título, de nome “Da Organização da Educação Nacional”, estende-se entre os Art. 8º e Art. 20, em que os Art. 8º, 9º, 10 e 11 ocupam-se de determinar as obrigações da União, dos estados e municípios com a educação. Já o Art. 12, em uma perspectiva micro, determina as obrigações dos estabelecimentos de ensino, como por exemplo: “I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” e “IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas” (BRASIL, 1996). Ainda em uma perspectiva mais reduzida, o Art. 13 define as obrigações dos docentes que devem, entre outros, zelar pela aprendizagem dos alunos e articular atividades de recuperação e melhoria de desempenho. Já os Art. 14 e

15, voltam-se para uma perspectiva um pouco mais abrangente do que o afunilamento observado nos artigos anteriores, tratando das determinações para os sistemas de ensino no que tange a gestão democrática. Os Art. 16, 17 e 18 ocupam-se por delimitar os sistemas de ensino de responsabilidade da Federação, dos estados e Distrito Federal e dos municípios. Por fim, o Art. 19 determina as classificações administrativas das instituições de ensino e, o Art. 20, revogado pela Lei n. 13.868, de 3 de setembro de 2019, dispunha sobre as categorias das instituições de ensino privadas (BRASIL, 1996).

O Título V é dividido por V Capítulos e trata “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino”, que são divididos, de acordo com o Art. 21, Capítulo I, em: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “II - educação superior” (BRASIL, 1996). A este trabalho interessa particularmente as disposições que tratam dos anos iniciais do ensino fundamental e as determinações que tratam de assuntos que envolvam os Ciclos de Alfabetização.

Dessa forma, o Art. 24 trata de como podem ser realizadas as classificações das séries ou etapas. São elas: a promoção, voltada para alunos que tiverem rendimento escolar satisfatório na série anterior, a transferência, quando o aluno é transferido para outras escolas, a avaliação escolar, que, independentemente da escolarização anterior, “defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Ainda nesse artigo, estabelecem-se que as escolas podem aderir ao sistema de progressão parcial desde que respeitem as normas do sistema de ensino e podem organizar os alunos de acordo com os seus níveis de conhecimento para ofertar o ensino de línguas estrangeiras, artes, entre outros:

- III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;
- IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 1996).

A verificação do rendimento escolar, de acordo com esse Capítulo, deve ser realizada em forma de uma avaliação contínua e cumulativa que observe o desenvolvimento do aluno valorizando os aspectos qualitativos acima dos quantitativos e destacando os resultados a longo prazo sobre os resultados de provas eventuais. Prevê também a possibilidade de aceleração em casos de alunos que, por algum motivo, enquadrem-se em situações de atraso escolar. Além disso, determina que através das verificações de aprendizagem os alunos possam avançar em seus cursos e séries e que tenham direito a políticas de recuperação de aprendizado ao decorrer do ano letivo (BRASIL, 1996).

O Art. 26 determina a criação de uma base nacional comum de conteúdos, que deve ser implementada nos currículos da educação infantil, ensino fundamental e médio e que deve ser complementada de acordo com as particularidades de cada sistema de ensino e de cada região (BRASIL, 1996). Essa base foi instituída em 22 de dezembro de 2017, a partir da Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação e foi nomeada Base Nacional Comum Curricular<sup>11</sup> (BNCC).

O Art. 32, cujo conteúdo é particularmente citado diversas vezes neste trabalho, dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos e tem como objetivos o desenvolvimento nas aprendizagens escolares e sociais além de estreitar a relação entre a escola e a família do aluno:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

---

<sup>11</sup> Segundo o Ministério da Educação a Base Nacional Comum Curricular consiste em “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2020). Assim, esse documento define os conteúdos básicos que devem ser ensinados nas instituições de ensino de todo o país em cada uma das fases de escolarização.



É ainda nesse artigo, no § 1º, que se determina como **facultativa** a adoção do sistema de Ciclos. Já o § 2º, que trata das progressões, estabelece que as instituições educativas que utilizam-se dos sistemas de progressão regular podem adotar o regime de progressões continuadas, desde que observem as normas do sistema de ensino e que não haja prejuízo da avaliação do desenvolvimento do aluno.

É de especial observação o § 4º desse artigo, no contexto da pandemia causada pelo vírus Sars-CoV-2 (amplamente conhecido como COVID-19 ou Corona Vírus), no qual este trabalho está sendo redigido, que a Lei de Diretrizes e Bases determina que o ensino fundamental deve ser presencial, contudo, prevê a possibilidade de que seja realizado através do ensino a distância em situações emergenciais ou em situações de complementação da aprendizagem. O §5º prevê que o currículo do ensino fundamental deve tratar dos direitos das crianças e adolescentes de acordo com as diretrizes da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente. É importante ressaltar que o currículo do ensino fundamental também prevê a possibilidade do ensino religioso nas escolas (BRASIL, 1996).

Por fim, a sessão dedicada ao Ensino Fundamental determina que pelo menos quatro horas da jornada escolar deve ser realizada dentro de sala de aula, de acordo com o disposto no Art. 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Os demais Capítulos e Sessões desse Título dedicam-se ao ensino médio e suas variações, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos e à educação especial.

O Título VI, chamado “Dos Profissionais da Educação”, envolve os Art. 61 a 67 dispõe especialmente sobre a formação os professores (inclusive prevê a formação continuada) e a valorização desses profissionais, assegurando-lhes

direitos como piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

O Título VII trata da disposição dos recursos financeiros para a educação, considerando assim como a CF88 os impostos e a destinação desses recursos públicos em cada uma das áreas da educação (BRASIL, 1996).

Os Títulos VIII e XIX dedicam-se às disposições gerais e transitórias e envolvem os Art. 78 a 92, com destaque às determinações que envolvem os conteúdos indígenas nas escolas, a implementação de escolas bilíngues que respeitem a cultura desses povos, o desenvolvimento e aplicação de programas de ensino à distância e a regulação específica para o ensino militar (BRASIL, 1996).

As determinações da LDB fomentaram a criação da escolarização em Ciclos, como pudemos ver. Muitos foram os artigos importantes como embasamento para essa política, com papel especial do artigo 32, que trata da ampliação do ensino fundamental e recomenda adoção dos Ciclos, bem como os artigos 13, 24, 25 que abordam temas como as progressões parciais e a recuperação estudantil, assuntos recorrentes quando trata-se desse regime escolar.

### **3.1.3 Plano Nacional de Educação**

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente no país foi sancionado a partir da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, no governo da então presidente do Brasil Dilma Rouseff. Tem como finalidade orientar as ações do governo em direção aos investimentos e esforços para melhorar a qualidade da educação brasileira e apresenta duração de 10 anos (2014 - 2024). Sua organização é feita em metas e estratégias.

O PNE, de acordo com o Art. 2º da referida Lei, foi elaborado visando dez diretrizes. Entre elas, objetiva-se erradicar o analfabetismo, universalizar o acesso à escola, superar as desigualdades educacionais, melhorar a qualidade de educação, desenvolver a educação para preparar o aluno para o trabalho e

para a cidadania levando em conta os valores éticos e morais, seguir o princípio da gestão democrática, promover as humanidades, ciências, cultura e tecnologia, estabelecer porcentagens de investimentos a partir do Produto Interno Bruto (PIB) na educação que possibilite a expansão e a melhoria da qualidade, valorizar os professores e promover os princípios dos direitos humanos e de sustentabilidade ambiental (BRASIL, 2014).

Além dessas Diretrizes, o Plano é dividido em 20 metas, as quais estabelecem estratégias particulares de implementação. No quadro abaixo, podemos observar o número da meta, a organização dos temas e as grandes áreas em que estão inseridas (BRASIL, 2014).

Quadro 3 – Metas do Plano Nacional de Educação

Meta	Tema	Grande Área
1	Educação Infantil	<b>Educação Básica</b>
2	Ensino Fundamental	
3	Ensino Médio	
4	Inclusão	
5	Alfabetização Infantil	
6	Educação Integral	
7	Qualidade da Educação Básica	
8	Elevação da Escolaridade/Diversidade	
9	Alfabetização de Jovens e Adultos	
10	EJA Integrada	
11	Educação Profissional	
12	Educação Superior	<b>Educação Superior</b>
13	Qualidade da Educação Superior	
14	Pós-Graduação	
15	Profissionais da Educação	<b>Docência</b>
16	Formação	
17	Valorização dos Profissionais do Magistério	
18	Planos de Carreira	
19	Gestão Democrática	<b>Gestão</b>
20	Financiamento da Educação	

Fonte: BRASIL, 2020d.

As três primeiras metas dedicam-se exclusivamente à educação básica, compreendendo a educação infantil (meta 1), o ensino fundamental (meta 2) e

o ensino médio (meta 3). A meta 4 dispõe sobre a inclusão. A meta 5 contempla a alfabetização infantil. A 6 sobre a educação integral. A meta 7 diz respeito à qualidade da educação básica com dados fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a 8 sobre a elevação da escolaridade e a 9 e 10 tratam da Educação de Jovens e Adultos. Já a meta 11 diz respeito à educação profissional. As metas 12, 13 e 14 dedicam-se à educação superior enquanto as metas 15 a 18 tratam dos profissionais de educação. Por fim as últimas metas dispõem sobre a gestão (BRASIL, 2014).

A este trabalho interessam particularmente as metas 2, 5 e 7, pois tratam do ensino fundamental e da alfabetização. A meta 2 tem como objetivo disponibilizar o acesso ao ensino fundamental para toda a população do país com idade entre 6 e 14 anos, de modo que esses alunos concluam essa fase de escolarização no período previsto:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Segundo os indicadores disponibilizados pelo site do Ministério da Educação (BRASIL, 2020d), essa meta foi cumprida em parte. Cerca de 98% da população brasileira com idade entre 6 e 14 anos teria concluído ou estaria matriculada no ensino fundamental no ano de 2020. Contudo, esse número cai para 66,7% quando se analisam pessoas com mais de 16 anos de idade que tenham ao mínimo o ensino fundamental completo.

Para que essa meta seja cumprida, foram traçadas 13 estratégias. Entre elas podemos citar a criação de mecanismos individuais de acompanhamento para os alunos do ensino fundamental e o incentivo ao acompanhamento dos pais e responsáveis às atividades dos filhos, promovendo o estreitamento da relação escola-família (BRASIL, 2020d).

A meta 5 tem como objetivo “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014). Os indicadores também disponibilizados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020d) apontam que essa meta ainda está longe de ser cumprida. De acordo

com esses indicadores, 22,2% dos estudantes tem proficiência insuficiente em leitura, 34,5% apresentam proficiência insuficiente em escrita e alarmantes 57,1% dos estudantes tem proficiência insuficiente em matemática. Composta por sete estratégias, algumas das ferramentas utilizadas para a efetivação dessa meta foram a instituição de instrumentos de avaliação nacional<sup>12</sup> com o objetivo de medir a alfabetização dos alunos periodicamente à medida que as escolas criem também os próprios instrumentos de avaliação para acompanhar esse processo:

estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A meta 7, que trata da qualidade da educação básica brasileira a partir de dados do IDEB, tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino em toda a educação, de modo a alcançar as médias projetadas para cada um dos níveis de escolarização. Dessa forma, estabelece que a qualidade da educação básica deve ser fomentada em todas as etapas da escolarização, de modo a melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, com o objetivo de alcançar as médias nacionais de 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, 5,5 nos anos finais dessa mesma etapa e 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).

Quadro 4 – Indicadores da qualidade da educação básica

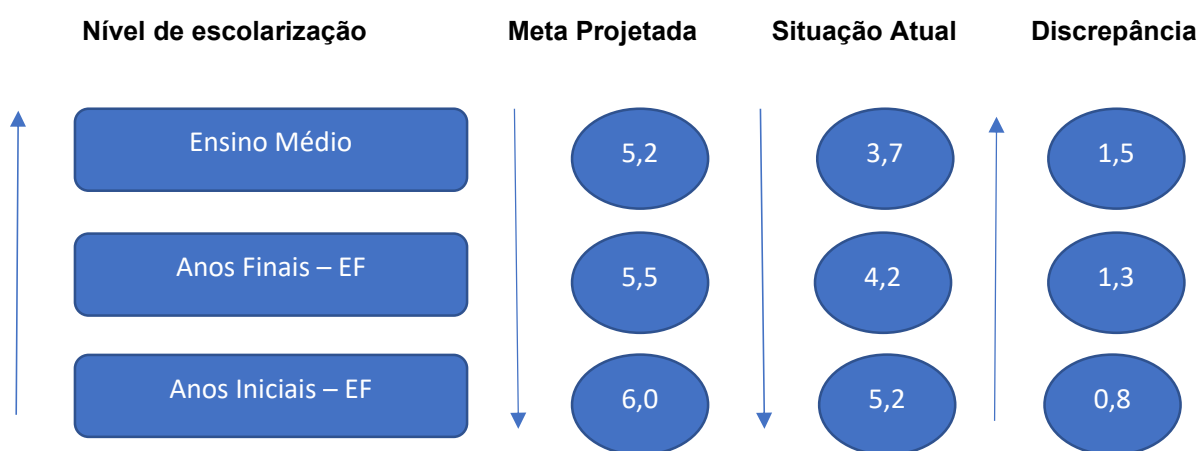


Fonte: BRASIL, 2020d.

<sup>12</sup> Alguns exemplos de instrumentos de avaliação da educação são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de abrangência nacional e as Prova Brasil e Provinha Brasil, de abrangência estadual ou municipal.

Nenhuma das etapas da educação básica atingiu, até o ano de 2020, as metas previstas. Os anos iniciais do ensino fundamental, com meta de 6,0, encontram-se com média de 5,2; os anos finais do ensino fundamental, com meta projetada de 5,5 apresentam média de 4,2; e, por fim, o ensino médio com média prevista de 5,2 indicam apenas 3,7 (maior diferença entre meta e realidade observada entre esses indicadores).

Imagem 1 – Situação da Educação Básica no Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir de dados de BRASIL, 2020d.

O objetivo da imagem é mostrar de forma ilustrativa que quanto maior o nível de escolarização, ou seja, quando o indivíduo passa do ensino fundamental anos iniciais para o ensino fundamental anos finais e deste para o ensino médio, mais baixas são as metas projetadas pelo IDEB e as médias obtidas pelos estudantes. Em contraponto, também é possível observar que quanto maior o nível de escolarização, maior é a discrepância entre a meta projetada e a nota obtida. Por exemplo, no caso do ensino médio, com a maior discrepância, a nota projetada era de 5,2 para o ano de 2019, contudo, a nota obtida foi de 3,7, o que marca uma diferença/discrepância de 1,5 entre a projeção e a situação atual. Já no caso dos anos finais do ensino fundamental, a diferença entre a meta projetada e a situação atual é de 1,3 e nos anos iniciais de 0,8, observando, assim, a decrescente da discrepância.

Ainda sobre a meta 7 é importante destacar que, até hoje, nem mesmo as metas projetadas para 2015 foram alcançadas nos anos finais do ensino

fundamental e no ensino médio, e a meta projetada para os anos iniciais do ensino fundamental está sinalizando exatamente 5,2, o que havia sido projetado para 2015, assim como ilustrado pelo quadro 9 e disponibilizado na Lei n. 13.005/2014:

Quadro 5 – Metas nacionais para o IDEB

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais – EF	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos Finais – EF	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL, 2014.

Algumas das estratégias utilizadas para concretização dessa meta foram a ampliação de programas de apoio à educação básica, como os programas de fornecimento de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde além da criação de parâmetros mínimos de qualidade.

É importante ressaltar que o plano encontra-se em seu sexto ano de vigência e que ainda faltam quatro anos para a sua conclusão. Até o fim do prazo é possível que algumas outras metas também sejam atingidas.

### 3.1.4 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012, também surgiu no mandato da então Presidente do Brasil Dilma Rouseff, no ano de 2012, como um compromisso formal de responsabilidade do governo federal, Distrito Federal, estados e municípios, para atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação (ver subtópico 3.1.3.). Essa meta tornou obrigatória a alfabetização dos alunos até o terceiro ano do ensino fundamental, mais especificamente até oito anos de idade.

Entre os compromissos assumidos pelos entes federativos citados, estão a) “alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática”, b) “realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental” e c) “no caso dos estados, apoiar

os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação” (BRASIL, 2018a).

O PNAIC foi um programa de suporte à alfabetização e ao letramento, que se norteia a partir de quatro eixos: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e pedagógicos; avaliações; e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2018a).

Dessa forma, o PNAIC oferecia cursos de formação voltados para professores da educação infantil, professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos e tinha carga horária variada a depender do curso oferecido (BRASIL, 2018a). No ano de 2013, segundo o site oficial do programa, 313.599 professores alfabetizadores foram capacitados em curso de Linguagem, com duração de 120 horas, em 2014, com formação na área de matemática, contou com carga horária de 160 horas e foram formados 311.916 professores. Em 2015, 302.057 professores formaram-se em cursos com os temas de Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. Por fim, em 2016, aproximadamente 300 mil alfabetizadores e coordenadores pedagógicos formaram-se em cursos voltados para a leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2018a)

Com a intenção de dar continuidade a essas ações de formação, em 2018, o governo do Distrito Federal, ofertou aos professores da Educação Infantil cursos para desenvolvimento da qualidade do trabalho com a língua oral e escrita nas creches e pré-escolas. Aos professores alfabetizadores forneceu suporte didático-pedagógico, objetivando a concretização da aprendizagem dos alunos. Aos professores da educação integral, foi-lhes oferecida formação específica para atender aos alunos dos quartos aos nonos anos inseridos na educação integral (BRASIL, 2018a).

O PNAIC teve papel muito importante na escolarização em Ciclos e principalmente na escolarização em Blocos no Distrito Federal, porque orientava os professores alfabetizadores a introduzir, aprofundar e consolidar os conhecimentos dos alfabetizandos, conforme os anos escolares, dando claramente a ideia do trabalho em bloco ou ciclo. Foi, segundo Xavier (2019, p. 1) “considerado o maior programa de formação de professores desenvolvido



pelo Ministério da Educação”. Foi encerrado no ano de 2017 e tem inspirado a criação dos Programas Estaduais pela Alfabetização na Idade Certa. Já em 2016 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa havia formado mais de 58 mil orientadores de estudo e forneceu formação complementar a mais de um milhão de professores alfabetizadores distribuídos pelos 5.570 municípios brasileiros (BRASIL, 2016), melhorando a qualidade na educação prevista pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases.

### **3.2. Legislação do Distrito Federal**

Conforme citado anteriormente, o Distrito Federal, assim como os demais entes federativos, obedece a toda a legislação que tenha vigência nacional. Contudo tem autonomia para elaborar seus próprios documentos legais que vigoram apenas em seu território. Alguns exemplos desses documentos são o Plano Distrital de Educação e o Currículo em Movimento, que serão abordados a seguir.

#### **3.2.1 Plano Distrital de Educação**

O Plano Distrital de Educação (PDE) que tem vigência no decênio 2015 - 2024 no Distrito Federal foi o primeiro Plano assinado na capital do Brasil. Sancionado na gestão do então governador do Distrito Federal Rodrigo Rollemberg e regido pela Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2015, o Plano foi elaborado com ampla participação da sociedade civil, da comunidade escolar e do poder público e tem duração de dez anos, assim como o Plano Nacional de Educação.

De forma resumida, a referida Lei divide-se em 15 artigos, em que o Art. 1º trata da aprovação do Plano, sua função e estrutura. O Art. 2º estabelece as diretrizes e o Art. 3º que trataria sobre o prazo de cumprimento das metas teve seu conteúdo vetado. O Art. 4º prevê que as metas elaboradas para o PDE devem levar em consideração os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de

Domicílios bem como os censos demográficos e distritais de educação básica e superior. Os Art. 5º, 6º e 7º tratam da obrigação de instituições como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Conselho de Educação do Distrito Federal, Fórum Distrital de Educação e Câmara Legislativa do Distrito Federal de monitorar, avaliar a execução do PDE, bem como coordenar conferências de educação. O Art. 8º reforça a prioridade da matrícula para estudantes que tenham alguma deficiência em todo o Distrito Federal e os Art. 9º e 10 tratam dos recursos financeiros para a educação. Os últimos cinco artigos tratam da criação de leis que corroborem com a efetivação do plano, sua divulgação e a criação do próximo Plano (BRASÍLIA, 2015).

Em relação à sua organização, o PDE estabelece as citadas 13 diretrizes, além de 21 metas a serem efetivadas por meio de 411 estratégias. Visa ao desenvolvimento da educação do Distrito Federal, atendendo às demandas da sociedade e contribuindo para a construção das políticas educacionais da capital. O Plano também constitui-se como uma referência para os planos plurianuais das esferas da gestão escolar, além de ter como objetivo a resolução dos problemas educacionais de maneira planejada através das políticas públicas<sup>13</sup>. Ainda de acordo com a Lei 5.499/2015, as diretrizes que norteiam o Plano Distrital de Educação baseiam-se no definido pela Constituição Federal de 1988 e no Plano Nacional de Educação (2014-2024) e atuam como os objetivos que devem ser alcançados e foram listadas no quadro a seguir (BRASÍLIA, 2015).

Quadro 6 – Diretrizes do Plano Distrital de Educação

Número	Diretrizes
1	Erradicar o analfabetismo formal e diminuir o analfabetismo funcional.
2	Universalizar o atendimento escolar.
3	Universalização o atendimento educacional aos alunos superdotados ou com deficiência, respeitando o grau de deficiência de cada indivíduo.
4	Superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.

<sup>13</sup> É importante ressaltar que tanto o Plano Nacional de Educação quanto os Planos Distritais e Estaduais de Educação caracterizam-se como Políticas de Estado pois ultrapassam os limites do mandato de um governo e assim evitam a descontinuação do projeto com a troca de representantes políticos.

5	Melhorar a qualidade da educação, com foco no educando.
6	Formar para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, considerando as características econômicas do Distrito Federal.
7	Promover a gestão democrática da educação pública do Distrito Federal, com participação efetiva da comunidade escolar e local nos conselhos escolares, e com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.
8	Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Distrito Federal.
9	Estabelecer metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto do Distrito Federal – PIB-DF/IBGE, que assegure atendimento das necessidades de expansão e qualificação da rede, com padrão de qualidade e equidade.
10	Valorizar os profissionais da educação por meio de carreiras estruturadas, remuneração digna e qualificação adequada às necessidades do sistema de ensino do Distrito Federal, promovendo e garantindo a formação inicial e continuada nos diversos níveis.
11	Promover o respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental, respeitando as convicções morais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis.
12	Promover jornada integral de educação que incorpore novos conhecimentos, saberes e tecnologias e valorize a inclusão social, cultural e ambiental, o conhecimento colaborativo e o fazer conectado com a vida cotidiana.
13	Promover os princípios e dos valores da família.

Fonte: BRASÍLIA , 2015.

No que tange ao conteúdo do PDE pode-se afirmar que foi elaborado a partir de quatro eixos orientadores que levam em conta: a) a universalização das matrículas obrigatórias ainda em seu primeiro ano de vigência (2016), efetivando a inclusão escolar dos alunos da EJA, ou seja, aos alunos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria nos mais variados ambientes (campo, cidade e presídios) e aumentar o número de vagas ofertadas nas creches, b) aumento do investimento na educação básica pública, direcionando o dobro dos recursos investidos anteriormente baseando-se no PIB do Distrito Federal e no referencial de Custo Aluno Qualidade (CAQ), c) valorização da docência e d) aumento da qualidade de ensino da educação básica de maneira uniforme em toda a rede de ensino pública e privada do Distrito Federal.

Por tratar-se de uma política de Estado, o Plano prevê que as metas e estratégias delimitadas pelo documento resultem em ações, programas e projetos das mais variadas durações, ocasionando resultados de curto, médio e longo prazo. O objetivo desse arranjo é impedir que descontinuações e improvisações aconteçam com as mudanças de governo e que os resultados planejados de fato concretizem-se sem sofrer grandes distorções e desvios.

Assim como o Plano Nacional de Educação, o PDE organiza-se em metas, que podem ser divididas em grades áreas conforme podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 7 – Metas do Plano Distrital de Educação

<b>Meta</b>	<b>Tema</b>	<b>Grande Área</b>
<b>1</b>	Educação Infantil	Educação Básica
<b>2</b>	Ensino Fundamental	
<b>3</b>	Ensino Médio	
<b>4</b>	Inclusão	
<b>5</b>	Alfabetização Infantil	
<b>6</b>	Educação Integral	
<b>7</b>	Qualidade da Educação Básica	
<b>8</b>	Educação do Campo	
<b>9</b>	EJA Integrada	
<b>10</b>	Educação carcerária/profissional	
<b>11</b>	Educação Profissional	
<b>12</b>	Educação Superior	Educação Superior
<b>13</b>	Qualidade e Corpo docente	
<b>14</b>	Pós-Graduação	
<b>15</b>	Formação de Professores	Docência
<b>16</b>	Formação continuada	
<b>17</b>	Valorização do Professor	
<b>18</b>	Plano de Carreira	
<b>19</b>	Gestão Democrática	Gestão
<b>20</b>	Investimento na Educação	
<b>21</b>	Medidas Socioeducativas	Educação Básica

Fonte: BRASÍLIA, 2015.

A Meta 1, que trata da educação infantil, tem como objetivo universalizar a educação infantil, atendendo a todas as crianças de 4 e 5 anos, e ampliar o número de vagas em creches públicas e conveniadas com aumento gradativo de 5% das vagas por ano de forma a atender a 60% das crianças de 0 a 3 anos até o fim da vigência do PDE (BRASÍLIA, 2015).

No que diz respeito ao ensino fundamental, a Meta 2 projeta o acesso e a permanência universal dos alunos de 6 a 14 anos bem como a conclusão na idade certa (BRASÍLIA, 2015).

A Meta 3, que dispõe sobre o ensino médio, também prevê a universalização do acesso dos alunos de 15 a 17 anos e o aumento das matrículas para 100%, além de promover meios para que esses alunos não evadam e tenham uma aprendizagem adequada (BRASÍLIA, 2015).

Também tratando da universalização, a Meta 4 enseja atender a toda a população que tenha alguma necessidade educacional específica, garantindo acesso e inclusão na rede regular de ensino e atendimento complementar em unidades especializadas (BRASÍLIA, 2015).

A Meta 5, espelhada nessa mesma Meta do Plano Nacional de Educação e motivadora da criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, objetiva a alfabetização de todos os alunos “no máximo até o fim do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASÍLIA, 2015).

A Meta 6 visa a oferta de educação integral em 60% das escolas públicas do DF e a Meta 7, que trata da qualidade da educação, tem como objetivo atingir as metas projetadas pelo IDEB para a Educação Básica em todos os anos de vigência do PDE (BRASÍLIA, 2015).

Já a Meta 8, como primeira novidade em relação ao Plano Nacional de Educação, prevê a garantia da educação no campo para a toda a população da área rural do Distrito Federal respeitando as diretrizes operacionais previstas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASÍLIA, 2015).

A Meta 9, com o tema Educação de Jovens e Adultos, objetiva a construção de condições para a expansão da matrícula de trabalhadores na

modalidade de EJA para 75% do total, de forma atrelada à educação profissional. Além disso, as Metas 10 e 11 dispõem sobre a garantia da oferta da educação básica à população carcerária também atrelada a educação profissional bem como preveem que as matrículas na educação profissional técnica sejam triplicadas, expandindo-se em 75% (BRASÍLIA, 2015).

As metas 12, 13 e 14, que abordam os temas do Ensino Superior, ensejam o aumento das matrículas na graduação em 65% bem como a melhoria da qualidade do ensino por vias da qualificação do corpo docente, aumentando a quantidade de mestres e doutores em exercício para 75% do quadro de professores em que ao menos 35% devem ser doutores. Além disso, as matrículas da pós-graduação devem ser elevadas de modo a diplomar 3.150 novos pós-graduados por ano, sendo destes 2.200 mestres e 950 doutores (BRASÍLIA, 2015).

As Metas 15, 16, 17 e 18 que tratam da docência preveem que deve ser garantida a criação de uma política distrital de formação adequada de professores de acordo com o Art. 61 da LDB. Dessa forma deve-se estimular a formação nos diferentes níveis de pós-graduação bem como a formação continuada, valorizando-os de forma a equiparar a remuneração dos profissionais da educação aos demais servidores públicos com mesmo nível de formação e manutenção dos planos de carreira (BRASÍLIA, 2015).

As metas 19 e 20, que tratam da gestão, determinam que as instituições de ensino se adequem a Lei de Gestão Democrática e que o investimento em educação seja ampliado (BRASÍLIA, 2015).

Por fim, a Meta 21 garante atendimento escolar aos adolescentes que estão cumprindo medidas socioeducativas ou estão em intervenção cautelar seguindo os princípios dos direitos humanos e com a devida qualidade (BRASÍLIA, 2015).

Em resumo é importante destacar que na região periférica do Distrito Federal, o período que antecedeu o Plano Distrital de Educação foi marcado por cerca de 36% de estudantes com ensino fundamental incompleto, bem como 3,5% da população analfabeta com idade superior a 15 anos (IBGE,

2010a) e cerca de 5,5% de crianças menores de 6 anos fora escola conforme os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) que podemos observar na tabela abaixo (BRASÍLIA, 2015).

Tabela 1 - População e indicadores educacionais de regiões administrativas do Distrito Federal – ano 2013<sup>14</sup>

Região Administrativa (RA) do DF	População Geral	População 0-17 anos	Analfabetos com mais de 15 anos	População com ensino fundamental incompleto	População com menos de 6 anos fora da escola	% de alunos que estudam na RA que residem
Brazlândia	50.728	14.189	3,6%	37,3%	3,8%	83,5%
Ceilândia	449.592	126.975	3,4%	37,8%	5,0%	83,8%
Estrutural	35.801	15.240	2,6%	47,3%	9,8%	46,2%
Gama	133.287	31.712	2,7%	30,7%	3,3%	85,1%
Itapoã	60.324	21.000	2,6%	44,3%	8,5%	34,8%
Paranoá	45.613	12.576	4,5%	39,6%	4,2%	77,4%
Planaltina	180.848	56.310	2,7%	38,5%	6,2%	87,4%
Pôr do Sol	78.912	28.935	2,2%	44,7%	7,8%	89,6%
Recanto das Emas	133.527	41.019	2,1%	32,5%	5,6%	77,2%
Samambaia	220.806	62.543	2,2%	30,8%	5,1%	74,7%
Santa Maria	122.117	36.362	2,9%	34,1%	3,9%	77,8%
São Sebastião	97.977	31.140	2,1%	39,8%	6,0%	80,6%
Sobradinho	161.698	42.714	0,9%	28,0%	4,7%	75%
Taguatinga	214.282	45.155	1,4%	25,2%	3,13%	84,4%

Fonte: PDAD/Codeplan (BRASÍLIA, 2015)

<sup>14</sup> As cores vermelho e verde foram utilizadas para marcar os maiores e menores números ou porcentagens respectivamente.

De modo geral a tabela representa as Regiões Administrativas (RAs) do Distrito Federal com localização periférica. Também é importante ressaltar que as RAs representadas no quadro são compostas por população de menor nível socioeconômico do que o observado no centro de Brasília (BRASÍLIA, 2015).

Podemos observar que o Distrito Federal, no contexto que antecedeu o PDE, tinha em Ceilândia, sua maior Região Administrativa, a maior população geral e a maior população em idade de 0 a 17 anos. Contudo, o Paranoá, com menos de 10% da população total de Ceilândia, apresenta a maior porcentagem de analfabetos com mais de 15 anos, com um total de 4,5%. Em contraponto, a cidade de Sobradinho tem o menor quantitativo dessa categoria, apontando apenas 0,9% da população maior de 15 anos analfabeta. Outro dado alarmante é que quase metade da população residente na RA Estrutural tinha o ensino fundamental incompleto enquanto em Taguatinga apenas um quarto da população estaria enquadrada nesse nível de escolarização. No que tange a população com menos de 6 anos de idade fora da escola, em que é importante lembrar que uma das metas do PDE é a universalização da escolarização para crianças de 4 e 5 anos, podemos observar que quase 10% dessas crianças residentes da Estrutural estavam fora da escola enquanto apenas 3,3% das crianças do Gama estariam na mesma situação. Uma hipótese que pode ser investigada ao levar em conta essa informação é o baixo quantitativo de residentes também da Estrutural que estudam em sua própria região Administrativa o que pode demonstrar a falta de escolas na região, pois o número é discrepante em relação às outras RAs, em que pode-se observar uma média de 70 a 80% da população estudando perto de suas residências, chegando a quase 90% em Pôr do Sol.

A análise desses dados que antecederam a implementação do Plano Distrital da Educação é importante para compreender a justificativa da elaboração de suas metas e estratégias que pudessem combater os problemas da educação em Brasília.

Os dados e o PDE também são cruciais para a composição dos resultados da qualidade da educação e para o entendimento do complexo cenário da implementação e dos resultados do Bloco Inicial de Alfabetização no



Distrito Federal. É importante ressaltar que as metas elaboradas pelo IDEB abarcam informações particulares de cada região, estado e município como as exibidas na tabela 1, por exemplo.

### **3.2.2 Currículo em Movimento**

O Currículo em Movimento do Distrito Federal começou a ser construído em 2011, no mandato do então governador Agnelo Queiróz. Contudo, apenas no ano de 2014, sua primeira edição foi implementada, ganhando uma segunda edição em 2018, através da Portaria n. 389, de 4 de dezembro de 2018.

O Currículo em Movimento foi criado com o objetivo geral de melhorar a qualidade da educação básica por meio da criação de um currículo que delimitasse e organizasse os conteúdos de todas as modalidades da educação básica. O Currículo em Movimento do Distrito Federal baseia-se em eixos estruturantes e transversais. Os eixos transversais são a Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade e são fixos para todo o Currículo. Já os eixos estruturantes podem variar de acordo com os objetivos e conteúdos de cada um dos cadernos do Currículo em Movimento. Além disso, o programa tem quatro objetivos específicos, entre eles organizar a proposta pedagógica da educação básica, atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, fomentar os conteúdos definidos pela Base Nacional Comum Curricular e fortalecer a identidade nacional através de debates sobre o currículo da educação básica (BRASIL, 2018b):

1. Identificar e analisar propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais;
2. Elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio;
3. Elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil (Base nacional comum/Base curricular comum);
4. Promover o debate nacional sobre o currículo da educação básica através de espaços para a socialização de estudos,

experiências e práticas curriculares que possam promover o fortalecimento da identidade nacional. (BRASIL, 2018b).

A partir desses objetivos, a construção do Currículo em Movimento do DF surgiu para garantir os princípios da Gestão Democrática como uma forma de direcionamento das práticas pedagógicas das escolas públicas da capital. Constitui-se em oito cadernos divididos com os títulos “Pressupostos teóricos”, “Educação Infantil”, “Ensino fundamental – Anos Iniciais”, “Ensino Fundamental – Anos Finais”, “Ensino Médio”, “Educação Profissional e a Distância”, “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial” (BRASÍLIA, 2018).

O Caderno 1, de Pressupostos Teóricos, ocupa-se de delinear a construção do currículo, tratar da conjectura teórica que embasou a criação do documento, mais especificamente a teoria crítica e pós-crítica, os princípios da educação integral, aborda a base teórico-metodológica através da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, delinea e explica os eixos transversais e os princípios epistemológicos do currículo integrado (BRASÍLIA, 2018).

O Caderno 2, que trata da Educação Infantil, organiza-se de maneira a começar por falar dos profissionais que atuam na educação infantil do Distrito Federal, seguindo por uma análise de como encontra-se esse nível de escolarização na capital do Brasil e como é organizada. Por fim aborda o Currículo em Movimento. Esse caderno, que já dispõe de uma 2ª edição, organiza os conteúdos das fases de escolarização da educação infantil através dos eixos transversais “Educação para a Diversidade”, “Cidadania e Educação em e para os direitos humanos e “Educação para a sustentabilidade”, volta-se para os bebês de 0 a 18 meses, para crianças de 19 meses a quase quatro anos de idade e crianças de 4 e 5 anos (BRASÍLIA, 2018a)

O Caderno 3, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem organização um pouco diferente do observado nos cadernos anteriores pois divide-se nas grandes áreas das disciplinas que serão ministradas. Essas áreas são as Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os temas também são organizados a partir dos eixos transversais e

integradores, contudo, subdividem-se nos anos de escolarização e em conteúdos e objetivos para cada um desses anos e temas (BRASÍLIA, 2018).

Quadro 8 – Exemplo da organização dos conteúdos do Caderno “Ensino Fundamental” do Currículo em Movimento

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental  
Anos Iniciais – Anos Finais

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA 2º CICLO – 1º BLOCO					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<b>Oralidade</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Oralidade</b>	<b>Oralidade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os diversos falares regionais relacionando-os a aspectos culturais evidenciados em diversos gêneros textuais.</li> <li>Apreciar a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral.</li> <li>Identificar características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diversos falares regionais – diferenças e semelhanças de sentidos de palavras e expressões ligadas a aspectos culturais</li> <li>Relatos orais de acontecimentos do cotidiano</li> <li>Entrevistas, relatos de curiosidades e reportagens</li> <li>Descrição oral (sala de aula, pessoas, imagens etc.)</li> <li>Recados orais</li> <li>Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz e expressão facial).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer os diversos falares regionais adequando-os a situações comunicativas.</li> <li>Identificar a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral.</li> <li>Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modos de falar: regionalismo, sotaque adequação linguística à situação comunicativa</li> <li>Relatos orais de acontecimentos do cotidiano</li> <li>Entrevistas, relatos de curiosidades e reportagens</li> <li>Descrição oral (sala de aula, pessoas, imagens etc.)</li> <li>Recados orais, opinião e comentário, declamação, cordel</li> <li>Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz e expressão facial).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Corresponder os diversos falares regionais adequando-os a situações comunicativas.</li> <li>Compreender a função de determinadas palavras: verbos (como ação) e adjetivos, em contextos de uso oral.</li> <li>Participar de situações de produção oral de diferentes gêneros: debate, entrevista, exposição, relatos de experiências para desenvolver as habilidades de argumentar, relatar, expor, narrar e descrever.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Modos de falar: regionalismo, sotaque adequação linguística à situação comunicativa</li> <li>Relatos orais de acontecimentos do cotidiano</li> <li>Entrevistas, relatos de curiosidades e reportagens</li> <li>Descrição oral (sala de aula, pessoas, imagens etc.)</li> <li>Recados orais, opinião e comentário, declamação, cordel</li> <li>Recursos paralinguísticos (gestos, tonalidade da voz e expressão facial).</li> </ul>

Fonte: BRASÍLIA, 2018b, p. 23

No quadro acima observa-se um exemplo da organização do Currículo em Movimento no Caderno 3 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na parte de Linguagens – Língua Portuguesa nos eixos transversais “Educação para a Diversidade”, “Cidadania e Educação em e para os direitos humanos e “Educação para a sustentabilidade” e nos eixos integradores “alfabetização”, “letramento” e “ludicidade”. Pode-se também observar a subdivisão pelos anos (1º, 2º e 3º anos) e pelos conteúdos e objetivos. Os Cadernos 4 e 5, de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, contém organização semelhante, diferenciando-se pelas matérias que são adicionadas ao currículo de acordo com o aprofundamento do nível de escolarização (BRASÍLIA, 2014c).

O Caderno 6 de Educação Profissional e a Distância tem organização um pouco diferente dos demais. Começa por apresentar os pressupostos teóricos e os princípios da organização curricular seguidos pelo itinerário formativo e pelas formas de oferta. Pode ser oferecida através do ensino médio, como ensino técnico subsequente ou concomitante e ensino médio ou educação de jovens e adultos integrados. Em seguida traça o perfil do professor e do estudante e trata das políticas públicas de educação profissional implantadas no Distrito Federal como o DF profissionalizado, o Curso internacional de verão de Brasília, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) entre outros (BRASÍLIA, 2014f).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o caderno 7 também traz uma organização diferente. Primeiro realiza um diagnóstico e identifica o perfil dos alunos da EJA no DF, segundo apresenta um breve histórico dessa modalidade da educação seguida dos pressupostos teóricos, do Currículo em Movimento e da estrutura curricular (BRASÍLIA, 2014g).

O último caderno, com o tema de inclusão e que perpassa todos os níveis de ensino, nomeia-se “Educação Especial”. Nele é possível observar os marcos legais da educação inclusiva, a organização de um currículo especial e as formas de avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão (BRASÍLIA, 2014h).

O Currículo em Movimento do Distrito Federal, em geral, é uma excelente ferramenta didática norteadora dos conteúdos que devem ser ministrados nas salas de aula da educação básica. Além disso, tem papel fundamental na construção da qualidade do ensino e age como facilitador para a organização do trabalho pedagógico. No Bloco Inicial de Alfabetização, assim como nas demais etapas, os conteúdos são organizados de forma interligada, enriquecendo o ensino-aprendizagem dos alunos e auxiliando na construção de bons resultados educacionais.

O delineamento de todas as legislações abordadas nesse capítulo é essencial para o entendimento do cenário do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, pois, para sua implementação, foi necessário levar em conta

diversas leis. Além disso, as leis criadas posteriormente a sua implementação, como o Plano Distrital de Educação e o Currículo em Movimento tiveram papel especial interligado a lei que implementou o Bloco, uma vez que o PDE foi criado levando em conta as demandas do Distrito Federal, ou seja, as demandas presentes na escola e o Currículo em Movimento, também interligado ao Bloco, organizou os conteúdos que seriam ministrados, com impacto direto na qualidade da educação fornecida pela organização escolar em Ciclos de Brasília.

#### **4. A organização da Alfabetização em Blocos ou Ciclos**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), em seu Art. 23, estabelece os Ciclos como uma das alternativas ao regime de séries, consolidado no Brasil e amplamente adotado desde 1930, a partir do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 e da reforma de Francisco Campos (OLIVEIRA, 2010).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, Ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, 1996).

Em coocorrência à novidade da educação por Ciclos, a LDB também sinalizou a obrigatoriedade da escolarização de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade, “o que, por sua vez, se tornou meta da educação nacional pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2006b, p. 4).

A escolarização por Ciclos na educação básica brasileira conta com algumas possibilidades de organização. Uma delas, com uma divisão menos complexa, tem tempo de duração de três a cinco anos por Ciclo e divide-se em três fases. O I Ciclo compreende os cinco anos entre o primeiro e o quinto ano do ensino fundamental; o II Ciclo, os quatro anos, do sexto ao nono ano, também do ensino fundamental, e o III e último Ciclo, os três anos do ensino médio. Uma segunda forma, um pouco mais complexa, é a divisão dentro dos Anos Iniciais e Finais do ensino fundamental. Nessa organização o I Ciclo compreende os primeiros, segundos e terceiros anos, o II Ciclo, os quartos e quintos anos, o III, os sextos e sétimos anos e, por último, o IV Ciclo, os oitavos e nonos anos. As demais possibilidades de organização são variações dessas duas formas menos e mais complexas.

Quadro 9 – Possibilidades de organização do ensino fundamental de nove anos criadas e implementadas pelos sistemas de ensino

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO									
ANOS INICIAIS	1ª ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	1ª Ciclo	
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	Turmas de 7 anos			2ª Ciclo	
	3º ano	2ª série	2ª série			2ª série	3ª série				Turmas de 8 anos
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo			
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo	
	7ª ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos				
	8ª ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo			
	9ª ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos				

Fonte: BRASIL, 2006b p. 5.

Outro aspecto importante levado em consideração pelo sistema de Ciclos e exposto pela tabela é a idade dos alunos, em que as crianças devem estar matriculadas em turmas que correspondem a sua idade. Essa organização implica as progressões adotadas pelo programa, que prevê três tipos. São denominadas progressão continuada, progressão automática e progressão parcial, que veremos mais a frente, e visam à não reprovação do aluno (OLIVEIRA, 2010).

O quadro acima, disponibilizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006b), no terceiro relatório do programa *Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos*, leva em consideração a resolução n. 3 CNE/CEB, de 3 de agosto de 2005 e ilustra as possibilidades de organização que podem ser adotadas pelos estados brasileiros e que podem variar de acordo com as

especificidades do sistema de ensino de cada região, como é o caso do Distrito Federal, que adotou, em 2005, o sistema de Blocos.

Reafirmamos que todas essas possibilidades de organização do ensino fundamental em nove anos demandam estudos, análises e reflexões por parte dos sistemas de ensino. Entendemos que, ao fazerem suas reflexões, os sistemas/escolas devem levar em conta os sujeitos e suas temporalidades humanas, uma vez que, antes de serem estudantes, as crianças e os adolescentes são sujeitos em desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p.5).

A organização em Blocos, derivada da política de Ciclos, tem muitas similaridades à organização por Ciclos. Ambos deixam de adotar o regime seriado, dispõem de um regime de progressão, preveem suporte ao aluno que tenha lacunas em seu aprendizado e objetivam a diminuição da reprovação e do fracasso escolar. Contudo, entender a organização do Bloco Inicial de Alfabetização de forma mais clara, será explicado em seu contexto de aplicação no tópico seguinte. Para isso, será exposto o exemplo adotado pelo Distrito Federal – que adota o sistema de Blocos – a partir das pesquisas de Villas Boas (2007), Silva (2009a).

#### **4.1 O Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal**

No Distrito Federal, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) teve origem em 2005, no mandato do então governador Joaquim Roriz, pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, conforme a Lei Distrital n. 3.483, de 25 de novembro de 2004, e a Lei Federal 11.114, de 16 de maio de 2005, com a implementação do ensino fundamental de nove anos, que alterou a organização da Educação Básica brasileira.

Sua efetivação foi gradativa, começando em 2005 na Ceilândia e, em 2006, em Taguatinga, ambas localizadas na região sul do Distrito Federal. No ano de 2007, já no governo de José Roberto Arruda, foi expandida para as cidades de Samambaia, Brazlândia e Guará. Por fim, no ano de 2008, atendeu a todo o Distrito Federal (SILVA, 2009a). De acordo Oliveira (2016),

essa ação ocorreu segundo os princípios da Estratégia Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (2006), aprovada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (Parecer n. 212/2006),



tendo como objetivo geral reestruturar o Ensino Fundamental para 09 anos, garantindo à criança a partir de 06 anos de idade a aquisição da alfabetização/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral.

Quadro 10 – Ano de implementação do BIA nas RA's do DF.

Ano de Implementação	Regiões Administrativas do Distrito Federal
2005	Ceilândia
2006	Taguatinga
2007	Brazlândia, Guará e Samambaia
2008	Cruzeiro, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho.

Fonte: SEEDF, 2014.

A implementação de um Ensino Fundamental de nove anos incluiu crianças de seis anos de idade nessa nova organização, inserindo-as no chamado primeiro ano e retirando-as da Educação Infantil, que não tinha caráter universal até então. Esse cenário alterou-se apenas com a Meta 1 do Plano Distrital de Educação, instituído pela Lei n. 5.499, de 14 de julho de 2005, que tem como objetivo a universalização da Educação Infantil. Até 2015, a Educação Infantil, que compreende alunos de quatro e cinco anos, não era obrigatória.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento), sendo, no mínimo, 5% a cada ano até o final da vigência deste PDE, e ao menos, 90% (noventa por cento) em período integral (PDE, 2015).

A organização seriada, anteriormente adotada no Distrito Federal, compreendia alunos de 7 a 14 anos, em que alunos de 7 anos estariam matriculados nas turmas de primeira série e alunos de 14 anos nas turmas de oitava série. A parte de alfabetização, neste período, compreendia alunos de primeira a quarta série.

Com a mudança para o sistema de Blocos, acrescentou-se mais um ano ao ensino fundamental, passando a atender aos alunos de 6 anos de idade

nessa etapa de escolarização. Um dos objetivos da organização por Bloco é também que os alunos cursem a série/ano correspondente à sua idade. Dessa forma, as turmas de 1º ano atendem, idealmente, aos alunos de seis anos; as turmas de 2º ano, aos alunos de sete anos; as turmas de 3º alunos atendem aos estudantes de oito anos e assim por diante nos anos seguintes.

Essa organização por idade objetiva a valorização dos saberes socioculturais dos indivíduos, a concepção do conhecimento como construção e reconstrução, com base nas experiências pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar/aprender, a superação da fragmentação do trabalho escolar, a construção de práticas coletivas de planejamento e avaliação e a superação da avaliação classificatória e excludente por uma visão de avaliação formativa, inclusiva e emancipatória (SEEDF, 2006).

Em cada uma destas etapas, após a realização de uma prova diagnóstica sem caráter classificatório nas primeiras semanas do período letivo, os alunos são reagrupados dentro da sala de aula de acordo com habilidades e competências em comum. Para os alunos de oito anos de idade, estudantes do terceiro ano que não dominarem as habilidades esperadas, o documento orientador *Orientações Gerais para o Ensino Fundamental de Nove Anos – Bloco Inicial de Alfabetização* (SEEDF, 2006) estabelece a possibilidade de realização de um reforço escolar, fornecendo ao aluno ferramentas para alcançar as habilidades esperadas. Esse reforço pode ser realizado em seu turno de aula bem como em horário contrário, pelos professores, durante a coordenação pedagógica em trabalho conjunto com a totalidade da escola (VILLAS BOAS, 2007).

Outra mudança determinada pelo Bloco está relacionada à reprovação. Ao decorrer do Bloco, a reprovação do aluno por não atingir as habilidades e competências esperadas ocorre apenas em dois momentos: ao final do terceiro ano e ao final do quinto ano. Nas outras etapas, a reprovação ocorre apenas por ausência superior a 25% das horas-aulas, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996). No caso de reprovações repetidas, Silva (2009a) ressalta a possibilidade de reagrupamento de alunos com mais de oito anos conforme a idade, caso sejam alunos suficientes para a formação de uma

nova turma. Dessa forma, crianças de oito e nove anos comporiam uma turma enquanto alunos de 10, 11 ou 12 anos poderiam compor uma outra turma. Em casos em que essa divisão não seja possível, os alunos devem ser reagrupados em uma mesma turma e atendidos de acordo com as suas necessidades educacionais específicas.

Villas Boas (2007), baseando-se no documento orientador (op. cit. 2006), em texto avaliativo sobre o Bloco, organiza os objetivos gerais e específicos do BIA da seguinte maneira:

O objetivo geral do BIA é reestruturar o Ensino Fundamental para 9 anos, garantindo à criança a aquisição da leitura/escrita/letramento, bem como o seu desenvolvimento integral. Os objetivos específicos referem-se à reorganização do tempo e dos espaços escolares, à reestruturação do processo de ensino-aprendizagem, à organização do currículo escolar, à sistematização do processo de alfabetização e à orientação da ação educativa do professor (VILLAS BOAS, 2007, p. 48).

Esse documento orientador indica outros dois aspectos ressaltados por Villas Boas (2007). Um deles é a ênfase no trabalho coletivo das escolas e professores. O projeto do Bloco Inicial de Alfabetização, ao ser entregue à escola, não está totalmente pronto, dando a possibilidade de a instituição de ensino organizar-se da forma que melhor atende a sua comunidade escolar. “Discutir essas questões no interior da escola é de suma importância para que as dimensões imprescindíveis à totalidade do processo de alfabetização possam ser construídas no coletivo” (BRASÍLIA, 2006, p. 5). Além disso, o documento também prevê a formação continuada dos professores, grandes discussões coletivas para a construção da proposta curricular do Bloco Inicial de Alfabetização, reformulação do equilíbrio de responsabilidades e a criação dos Centros de Referência em Alfabetização<sup>15</sup>. Silva (2009a) reafirma:

O BIA apresenta como princípios: enturmação por idade; trabalho coletivo com reagrupamentos; trabalho com projetos interventivos; avaliação formativa do processo ensino/aprendizagem; alfabetização

---

<sup>15</sup> Os Centros de Referência em Alfabetização (CRAs) são um diferencial do Distrito Federal em relação aos estados brasileiros. Segundo Oliveira (2016), “inicialmente, o CRA como espaço físico tinha o objetivo de tornar-se um local de referência para as outras unidades escolares”. Além disso, com a implementação do BIA nas regiões administrativas do DF passou-se a trabalhar os eixos, alfabetização–letramento–ludicidade e a ter-se a necessidade de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente pelos professores. “Dentre as ações desenvolvidas pelo CRA, estava o estudo dos Princípios Metodológicos do BIA: Formação Continuada de professores, Reagrupamento, Projeto Interventivo e Avaliação como Processo Formativo” (OLIVEIRA, 2016).

na perspectiva do letramento e formação continuada dos professores. (SILVA, 2009a, p. 43).

O segundo aspecto trazido pelo documento e citado por Villas Boas (2007) é a implementação de Projetos Interventivos como atendimento direcionado aos alunos com mais de 8 anos de idade e que estão inseridos na III etapa, que objetiva estimular o repensar das práticas e concepções pedagógicas, promovendo a alfabetização eficaz de forma inclusiva. Silva (2009) define os objetivos dos Projetos interventivos como

favorecer o planejamento coletivo, oportunizando a adequação do ensino às necessidades educacionais dos alunos, a partir de ações dinâmicas e flexíveis. Desenvolvê-lo significa realizar ações diferenciadas com foco na aprendizagem significativa, contextualizada, lúdica e prazerosa. (SILVA, 2009a, p 46)

Para a realização desses projetos, o documento orientador recomenda a participação não só dos professores do BIA, mas também dos professores da Educação Infantil, com a justificativa de que o projeto não se restringe ao Bloco, mas que pertence a toda a escola além de fazer parte da metodologia do programa.

No que diz respeito à avaliação, prioriza-se a avaliação formativa e não classificatória. O documento também prevê que a avaliação no Bloco seja cooperativa, integrada, criativa e que aconteça “de forma sistemática, diagnóstica, processual, contínua, cumulativa e participativa, para que os professores possam tomar decisões relativas à regulação do processo”. (BRASÍLIA, 2006, p. 40). Seus resultados indicam o sentido que o professor deverá seguir, reagrupando os alunos sempre que necessário, de forma dinâmica e temporária, de acordo com os critérios estabelecidos pelo próprio professor levando em consideração as suas afinidades, afetividades e conhecimentos individuais educacionais de cada aluno. Os erros e dúvidas têm novo papel no processo educativo e norteiam o caminho que o professor deverá seguir, entendendo como o aluno tem absorvido os conteúdos e reconfigurando estratégias se necessário (VILLAS BOAS, 2007).

Em virtude dos fatos mencionados e levando em consideração toda a organização do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, é preciso, primeiramente, entender que sua implementação ainda é muito recente,

abrangendo todo o território da capital federal apenas em 2008, ou seja, há cerca de 12 anos. Além disso, a implementação nos anos finais do ensino fundamental é ainda mais tardia. Os resultados serão observados de forma mais efetiva a longo prazo, uma vez que a adaptação à nova política de organização de educação tanto das instituições, quanto dos docentes e gestores quanto dos alunos e da comunidade leva tempo.

Outrossim, a formação inicial dos professores, os trabalhos de formação continuada, os concursos públicos e as demais formas de qualificação e ingresso da docência na rede pública de ensino bem como o aumento gradativo dos investimentos em educação previstos pela meta 20 do PDE também demandam tempo. É um longo processo. Por fim, demanda ainda mais tempo para que esses resultados possam ser vistos na prática através dos indicadores educacionais que serão abordados no capítulo a seguir.

## 5. Consolidação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal

Após entender como funciona a escolarização em Ciclos e em Blocos, sua contextualização histórica e seus aparatos legais de forma mais aprofundada, é importante compreender para onde apontam os indicadores educacionais. Para isso, é preciso levar em consideração a interpretação dos resultados da qualidade do ensino, da retenção, reprovação, abandono e evasão escolar.

Pretende-se, nos próximos tópicos, explicitar os resultados práticos da organização da educação em Ciclos obtidos através de indicadores educacionais oficiais divulgados pelo INEP bem como compará-los com dados do Distrito Federal do Brasil.

### 5.1. Interpretação de resultados do Bloco Inicial de Alfabetização

Conforme explicitado nos capítulos anteriores deste Trabalho de Conclusão de Curso, o Distrito Federal, a partir de 2005, começou a implementação da escolarização por Ciclos na rede pública de ensino. Os chamados Ciclos para as Aprendizagens dividem-se de forma semelhante às etapas da escolarização, assim como se pode perceber no quadro abaixo, disponibilizado pelo penúltimo Relatório de Gestão da SEEDF do ano de 2017:

Quadro 11 – Organização Escolar da Rede Pública de Ensino

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO – ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, DF-2017

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA																	
EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL									ENSINO MÉDIO					
CRECHE 0 A 3 ANOS DE IDADE	PRÉ- ESCOLA 4 ANOS DE IDADE	PRÉ- ESCOLA 5 ANOS DE IDADE	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE			
1º CICLO			2º CICLO				3º CICLO				ORGANIZAÇÃO EM SEMESTRES						
CRECHE 0 A 3 ANOS DE IDADE	PRÉ- ESCOLA 4 ANOS DE IDADE	PRÉ- ESCOLA 5 ANOS DE IDADE	1º BLOCO BLOCO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO-BIA			2º BLOCO		1º BLOCO		2º BLOCO		1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM	1º SEM	2º SEM

FONTE: GDF/ SEEDF

Fonte: BRASÍLIA, 2017, p. 8.

No quadro podemos observar que a educação infantil corresponde ao primeiro Ciclo; o ensino fundamental, ao segundo Ciclo (primeiro e segundo Blocos, sendo o primeiro o Bloco Inicial de Alfabetização) e terceiro Ciclo, também dividido em dois Blocos. Já os três anos do ensino médio passaram a ser divididos em semestres, não seguindo a lógica dos Ciclos.

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, foco desta pesquisa, um dos objetivos da implementação da política de Ciclos era o combate ao fracasso escolar através da diminuição da repetência e da evasão escolar, dessa forma, melhorando a qualidade do ensino (BRASIL, 2010b). No que diz respeito a essa qualidade do ensino, que pode ser observada nos reflexos dos resultados do IDEB dos alunos de 5º e 9º anos e 3ª série do ensino médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, é importante considerar alguns aspectos. Como podemos ver no quadro 12, as etapas da escolarização do Distrito Federal apresentam resultados bem diferentes.

Quadro 12 – IDEB da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal nos anos 2005 a 2019

IDEB OBSERVADO 2005 - 2019								
Etapa da Escolarização/ Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
5º ano (EF)	4.4	4.8	5.4	5.4	5.6	5.6	6.0	6.1
9º ano (EF)	3.3	3.5	3.9	3.9	3.9	4.0	4.3	4.6
3º série (EM)	3.0	3.2	3.2	3.1	3.3	3.5	3.4	4.0
META PROJETADA (ANO) 2005 -2019								
Etapa da Escolarização/ Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
5º ano (EF)	—	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
9º ano (EF)	—	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.8	5.0
3º série (EM)	—	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6

Fonte: INEP (BRASIL, 2020a).

Ao fim dos anos iniciais do ensino fundamental, em cinco dos sete anos, as metas projetadas foram alcançadas. Ao fim dos anos finais do ensino fundamental, observa-se o aumento no número de anos que a meta não foi cumprida, sendo atingida apenas em 2007 (3,5/3,3), 2009 (3,9/3,4) e 2011 (3,9/3,7). Em um cenário ainda mais preocupante, o ensino médio atingiu ou superou a nota máxima apenas em 2007 (3,2/2,0) e 2009 (3,2/3,1).

Por mais que o melhor dos três cenários analisados, ou seja, nos anos iniciais do ensino fundamental, tenha atingido boa parte das metas projetadas pelo IDEB, ainda assim a situação da escolarização do Distrito Federal é muito preocupante, pois as metas projetadas ainda são muito baixas e a sua progressão ainda é lenta.

O atual melhor resultado do IDEB do Brasil foi observado em 2019 na cidade de Mucambo, no estado do Ceará, que teve o índice observado de 9.4 no último ano dos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2020a). O que chama a atenção nessa informação é que o Produto Interno Bruto do estado do Ceará é quase metade do Produto Interno Bruto do Distrito Federal. No caso do estado nordestino, o PIB no ano de 2017 foi de cerca de 147,8 bilhões de reais (CEARÁ, 2019) enquanto no mesmo ano, na capital federal, o PIB foi de aproximadamente 244,6 bilhões de reais (CODEPLAN, 2019). Além disso, o custo por aluno do ensino fundamental anos iniciais, anualmente, é de R\$: 4.071,16 em área urbana e R\$: 4.681,83 em área rural no Distrito Federal, enquanto no estado do Ceará o custo por aluno dessa mesma etapa de escolarização é de R\$: 3.440,29 em área urbana e R\$: 3.956,34 em área rural, segundo os dados estatísticos disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no ano de 2019 (FNDE, 2019). Outro dado importante é a quantidade de habitantes em cada um dos estados em que a população do Ceará, segundo os dados do Censo do IBGE do ano de 2010, é de 8.452.381 enquanto a população estimada do Distrito Federal em 2020, segundo esse mesmo órgão, é de 3.055.149. Dado ainda mais discrepante é a quantidade de alunos em cada uma das cidades: o Distrito Federal atendia cerca de 500 mil alunos na rede pública de ensino distribuídos em 659 escolas em 2018 (QEdu, 2018) enquanto o estado do Ceará, também



no ano de 2018, tinha cerca de 1,8 milhão de alunos matriculados na rede pública de ensino distribuídos em mais de 6 mil escolas (QEdu, 2018).

Com esses dados, é importante ressaltar que uma porcentagem do PIB dos estados é obrigatoriamente destinada à educação, conforme os documentos legais observados no capítulo 3 deste trabalho. No caso do Distrito Federal, o Plano Distrital de Educação, em sua meta 20, projeta que o investimento em educação cresça de acordo com o PIB da capital federal, conforme a tabela abaixo.

Quadro 13 – Porcentagem de Investimento do PIB

**20.1 – Elevar o orçamento da educação pública para os seguintes patamares do PIB:  
I – Receita orçamentária própria:**

2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
2,31%	2,48%	2,67%	2,87%	3,09%	3,32%	3,57%	3,84%	4,13%	4,44%

Fonte: PDE, 2015, p. 45

Voltando ao caso do Distrito Federal, uma forma interessante de analisar se de fato têm-se bons resultados relacionados à qualidade do ensino com a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização é entendendo os resultados também como cíclicos. Para isso, é importante lembrar que essa organização da educação é muito recente e que foi expandida por todo o DF no ano de 2008<sup>16</sup>. A criança que no ano de 2009 ingressou no primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, no Bloco Inicial de Alfabetização, caso nunca tenha reprovado, realizou a primeira prova cujos dados seriam utilizados pelo INEP apenas no ano de 2013, em que a meta projetada foi superada por apenas 0.1 ponto. Em seguida, essa mesma criança que iniciou sua escolarização em 2009, já na organização em Blocos, contribuiria para a construção desse indicador novamente em 2017, em que a meta não foi atingida por 0.5 pontos. Até o momento atual essa criança não teria concluído o ensino médio.

<sup>16</sup> Para efeitos de precisão da análise começou-se a contagem no ano seguinte da implementação em todo o território da capital pois os dados disponibilizados pelo INEP são bienais e iniciam-se nos anos ímpares.

Quadro 14 – Anos de Escolarização da criança fruto do BIA – Hipótese 1

2009 – 1º ano	2015 – 7º ano
2010 – 2º ano	2016 – 8º ano
2011– 3º ano	2017 – 9º ano (IDEB = 4.3/4.8)
2012 – 4º ano	2018 – 1ª série
2013 – 5º ano (IDEB = 5.6/5.5)	2019 – 2ª série
2014 – 6º ano	2020 – 3ª série

Fonte: Dados do IDEB (2020a).

Uma segunda maneira de análise é estudando a cidade de Ceilândia, que implementou a organização em Blocos no ano de 2005. Considerando as mesmas condições, essa criança faria a primeira prova em 2009, a segunda em 2013 e a terceira em 2016<sup>17</sup>.

Quadro 15 – Anos de Escolarização da criança fruto do BIA – Hipótese 2

2005 – 1º ano	2011 – 7º ano
2006 – 2º ano	2012 – 8º ano
2007– 3º ano	2013 – 9º ano (IDEB = 3.5/3.8)
2008 – 4º ano	2014 – 1ª série
2009 – 5º ano (IDEB = 5.3/5.0)	2015 – 2ª série
2010 – 6º ano	2016 – 3ª série

Fonte: Dados do IDEB (2020a).

Novamente o único ano que atingiria/superaria a meta seria o último ano do início do ensino fundamental.

<sup>17</sup> Não foram encontrados índices no site do INEP para as turmas de 3ª série do ensino médio nas escolas de Ceilândia.

Quadro 16 – Indicadores de escolas de Ceilândia

4ª série / 5º ano																
8ª série / 9º ano																
3ª série EM																
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
EC 11 DE CEILANDIA	4.6	4.4	5.3	4.9	5.9	5.7	5.7	6.0	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6

8ª série / 9º ano																
Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CEF 07 DE CEILANDIA	3.0	3.1	3.8	3.6	3.5	3.9	3.6	4.1	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7	5.0

Fonte: INEP, (BRASIL, 2020a).

Em contraponto, se analisarmos as últimas metas que foram atingidas no ensino médio (ano de 2009) a partir de suas datas, pode-se perceber que as últimas crianças que atingiram a meta projetada foram as crianças que antecederam a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização, ou seja, que conviveram com a reprovação durante o início da escolarização.

Quadro 17 – Anos de Escolarização da criança que antecedeu o BIA – Hipótese 3

1998 – 1º ano	2004 – 7º ano
1999 – 2º ano	2005 – 8º ano
2000 – 3º ano	2006 – 9º ano
2001 – 4º ano	2007 – 1ª série
2002 – 5º ano	2008 – 2ª série
2003 – 6º ano	2009 – 3ª série (IDEB = 3.2/3.1)

Fonte: Dados do IDEB (2020a).

A partir desses dados apresentados, pode-se inferir que a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal, em uma análise generalista, está sendo ineficiente para a melhoria da qualidade da educação se levarmos em conta o cumprimento das metas projetadas pelo INEP, antes e depois de sua aplicação. Por outro lado, o resultado positivo, em

que as metas têm sido cumpridas em parte, observa-se apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda sim, os alunos fruto do Bloco, ou seja, ingressantes no ensino fundamental pós 2008 apenas atingiram a meta nos anos de 2013 e 2017. As demais metas atingidas são de alunos que antecederam a implementação do Bloco ou não o cursaram por completo.

Contudo é sempre importante destacar que diversos são os indicadores que contribuem para a melhoria ou não da qualidade do ensino e que eles não se restringem à organização da educação e ao fim das reprovações, que, por mais que sejam um dos fatores que podem ter cooperado para a diminuição da observação de metas atingidas, não é o único fator que compõe a complexidade da qualidade da educação.

## **5.2. Índices de reprovação, abandono e evasão ao fim dos Ciclos**

Além da qualidade do ensino, outros dois indicadores são cruciais para a percepção dos fatores primários do sucesso ou não da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no DF. Esses indicadores são os índices de reprovação e evasão da educação básica.

### **5.2.1 Reprovação escolar**

A reprovação escolar no Distrito Federal ocorre apenas em duas situações. A primeira delas, que pode ocorrer em qualquer etapa da escolarização independentemente do ano ou Ciclo, é a reprovação por excesso de faltas, conforme explicitado neste Trabalho de Conclusão de Curso. A segunda situação ocorre quando o aluno não dispõe de conhecimentos suficientes para avançar para o ano escolar seguinte. Porém essa segunda situação tem regras específicas (não reprovação no decorrer dos Blocos, apenas ao seu fim) e não se aplica a todos os anos e, normalmente, conta com o regime de progressões para evitá-las.

Dessa forma, de acordo com os dados do Censo escolar do ano de 2018, 414 alunos foram reprovados no primeiro ano do ensino fundamental,

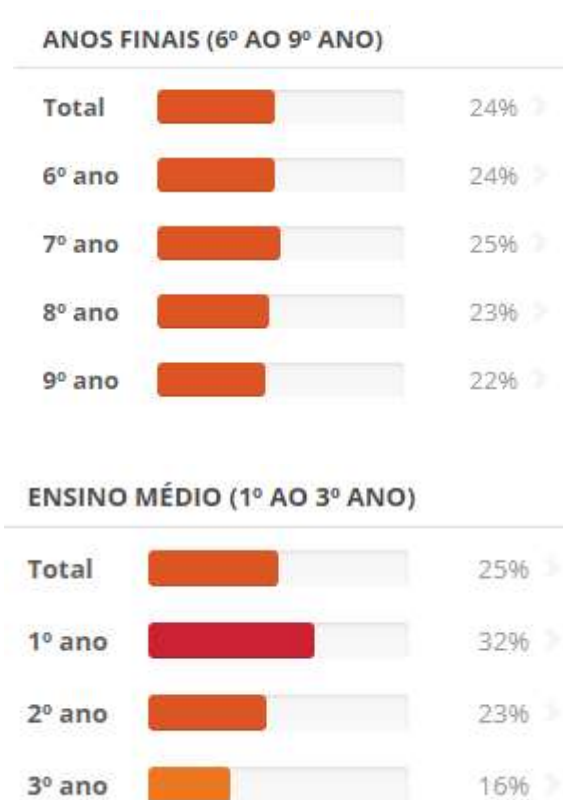
262 alunos, no segundo ano do ensino fundamental, e 88 alunos no quarto ano. Todos por excesso de faltas. Quando observados os terceiros e quintos anos, únicos anos do ensino fundamental que permitem reprovação por insuficiência de aprendizagem, os números passam para 4.881 e 2.056 respectivamente. Esses números correspondem a 14,85% dos alunos do terceiro ano e 6,71% dos alunos do quinto ano. Nos demais anos do ensino fundamental, a porcentagem de reprovação de 2018 não passa de 1,5%, que correspondente a 963 alunos, quantitativo alto, levando em consideração que as reprovações nesses anos ocorrem apenas por não comparecimento às aulas superior a 25%.

De acordo com os dados do QEdú, em 2018, 13% dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental tinham duas ou mais reprovações. Esse número passa para 16% no quinto ano. Tornam-se ainda mais alarmantes nos anos seguintes de escolarização, chegando a absurdos 32% no primeiro ano do ensino médio como pode-se observar no gráfico 2.

Segundo dados do Censo Escolar do Distrito Federal (SEEDF, 2018), em 2007, antes da implementação da escolarização em Ciclos em todo o Distrito Federal, os índices de reprovação nas séries correspondentes aos atuais segundos e terceiros anos correspondiam a 15,93% e 16,24% respectivamente.

Gráfico 2 – Alunos com duas ou mais reprovações





Fonte: Qedu, 2018.

Com todos esses dados é possível perceber que, mesmo com os esforços para combater o fracasso escolar relacionado às reprovações com a implementação dos regimes de progressão, ainda assim os dados são muito preocupantes, uma vez que os menores índices de reprovações são justamente os índices dos anos que não permitem reprovação por insuficiência de aprendizado: os primeiros anos, com 1,49%, os segundos anos com 0,94% e os quartos anos com 0,29% dos alunos reprovados por falta. Contudo, quando se observam os números nos terceiros e quintos anos, que permitem a reprovação, as porcentagens no terceiro ano do ensino fundamental, por exemplo, praticamente se mantêm as mesmas no intervalo dos anos 2007 para 2018, com porcentagem de 16,24% e 14,5% respectivamente.

### 5.2.2. Evasão e abandono escolar

Como citado anteriormente, a implementação da escolarização em Ciclos visa ao combate ao fracasso escolar por meio da melhoria da qualidade

do ensino e pela diminuição dos índices de reprovação, evasão, abandono escolar, entre outros.

Antes de analisar os números, é importante entender que, segundo a CODEPLAN (2020), abandono e evasão escolar são conceitos diferentes. Diferenciam-se pois o abandono ocorre quando o aluno que já atingiu faltas superiores a 25% deixa de frequentar a escola até o fim do ano letivo e a evasão ocorre quando o aluno que tinha matrícula regular na escola não matricula-se no ano seguinte.

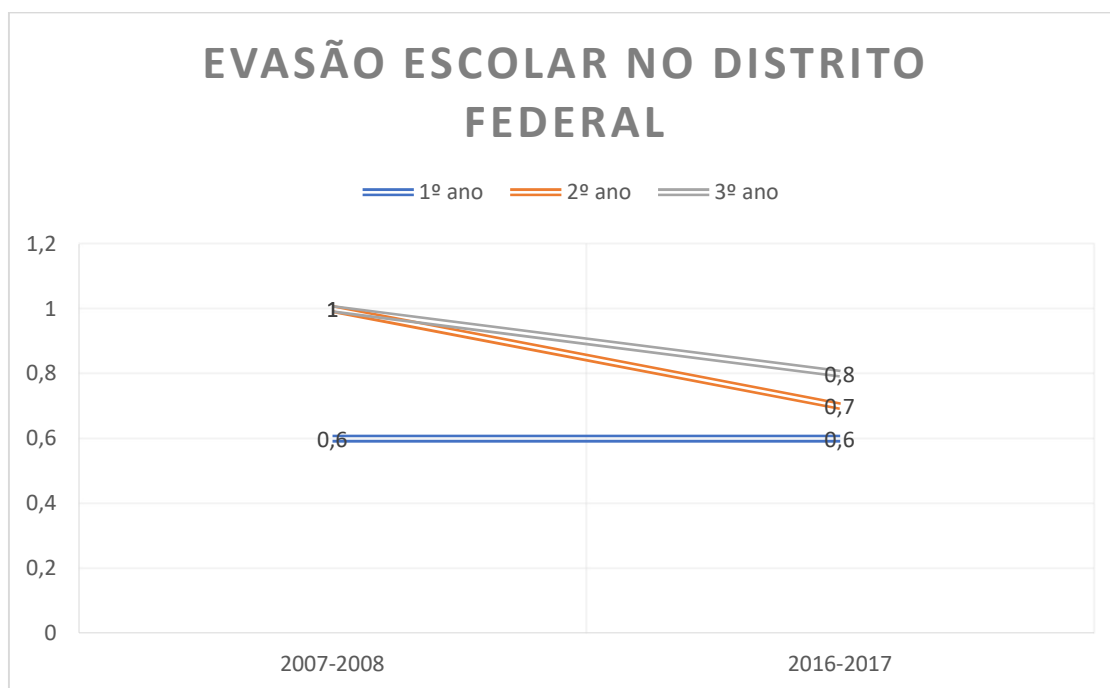
### **5.2.2.1 Evasão Escolar**

No ano de 2017, quase dez anos após o início da implementação da escolarização em Ciclos no DF por meio dos Blocos, cerca de 6,7% da população em idade escolar estaria fora da escola. Entre essa população, 8,1% com idade entre 15 e 17 anos havia evadido da escola. Além disso, outros indicadores como raça e renda marcam o público da evasão em que quase 65% dos alunos fora da escola são negros e pouco mais de 40% têm renda familiar de menos da metade de um salário mínimo (CODEPLAN, 2020).

De acordo com os microdados disponibilizados no site do INEP (2020), as taxas de evasão escolar do Distrito Federal na transição entre os anos 2016 e 2017 foram de 0,6% no primeiro ano do ensino fundamental, 0,7% no segundo ano e 0,8% no terceiro ano. Em contraste com esses dados, na transição entre os anos 2007 e 2008 (antecedentes da universalização do Bloco no DF) observou-se taxas de evasão de 0,6% no primeiro ano e de 1,0% nos segundos e terceiros anos (INEP, 2020).

Pode-se observar com a ilustração do gráfico 3 que a evasão escolar nos 10 anos compreendidos entre 2007 e 2017 manteve a porcentagem de 0,6% no primeiro ano do ensino fundamental, diminuiu 0,3% no segundo ano e 0,2% no terceiro ano. Contudo é importante destacar que estão sendo considerados apenas os dois extremos dos dados disponibilizados e que nos anos da interseção a variação da evasão pode ter se alterado para mais ou para menos.

Gráfico 3 – Evasão escolar no Distrito Federal



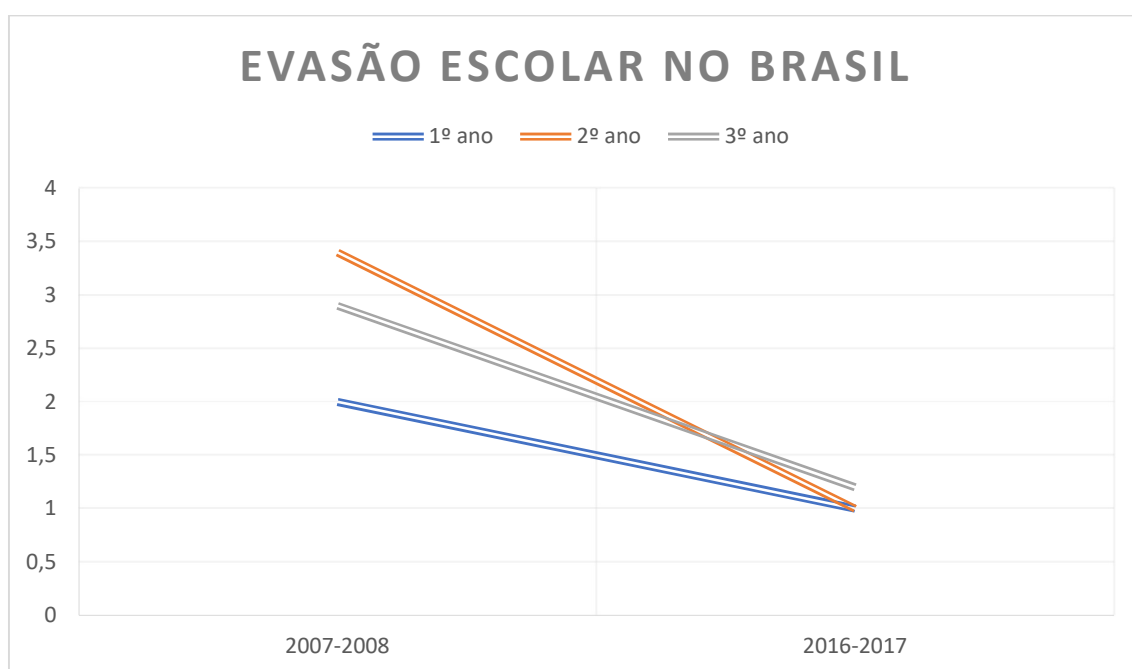
Fonte: INEP (2020).

Em relação ao cenário nacional, no mesmo período de 2016 e 2017, a taxa de evasão dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino foi de 1,0% no primeiro e no segundo ano e de 1,2% no terceiro ano. Já na transição entre os anos 2007 e 2008 as taxas de evasão dos indicadores nacionais para essas mesmas séries indicavam 2,0%, 3,4% e 2,9% respectivamente (INEP, 2020).

De acordo com o que pode-se observar no gráfico 4, a taxa de evasão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental no Brasil em geral caiu significativamente. As taxas que marcavam números altos, acima de 2% caíram desses 2% para 1% no primeiro ano, de 3,4% no segundo ano para 1%, representando a maior queda, ou seja, de 2,4%, e, por fim, no terceiro ano, de 2,9% para 1,2%.



Gráfico 4 – Evasão escolar no Brasil



Fonte: INEP (2020).

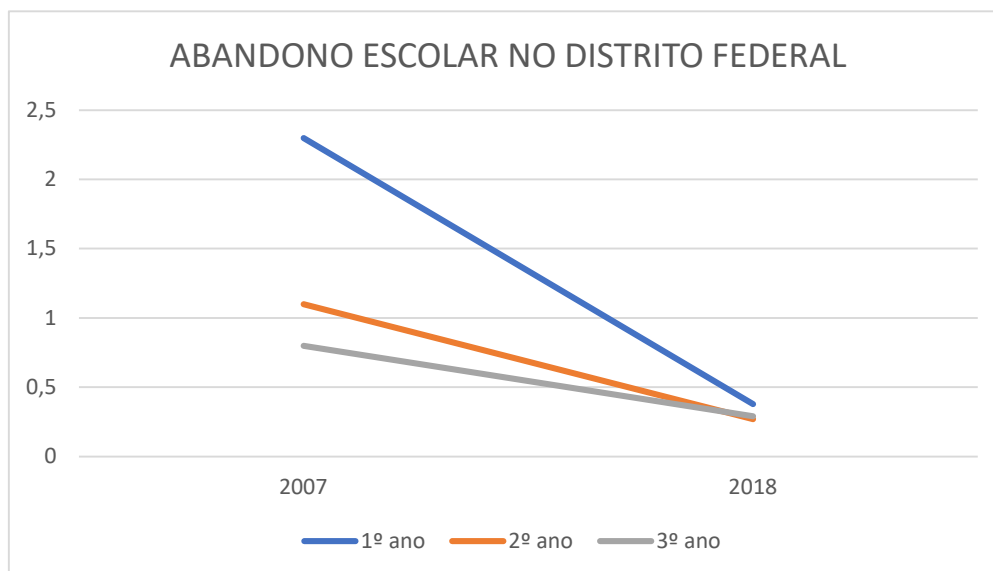
Nesse gráfico, assim como no anterior, é importante levar em consideração as possíveis alterações que ocorreram no intervalo desses anos para uma interpretação mais completa dos dados.

#### 5.2.2.2. Abandono Escolar

No que diz respeito ao abandono escolar em 2018, no Distrito Federal, 107 alunos (0,38%) abandonaram os estudos no primeiro ano do ensino fundamental, 76 (0,27%) no segundo ano e 88 (0,29%) no terceiro ano. Os números são ainda mais altos quando observam-se os índices de abandono dos anos finais do ensino fundamental principalmente na oferta de ensino no turno noturno (SEEDF, 2018). Em contraponto, no ano de 2007 observou-se abandono escolar de 2,3% no primeiro ano, 1,1% no segundo ano e 0,8% no terceiro ano (INEP, 2007). Esses números, no geral, indicam uma queda significativa dos índices de abandono escolar conforme pode-se observar no gráfico 5. O primeiro ano teve queda de 1,92%, passando de 2,3% de abandono escolar para 0,38%, o segundo ano teve queda de 0,83%, passando

de 1,1% para 0,27% e, por fim, o terceiro ano que teve queda de 0,51%, passando de 0,8% de abandono escolar para 0,29%.

Gráfico 5 – Abandono escolar no Distrito Federal

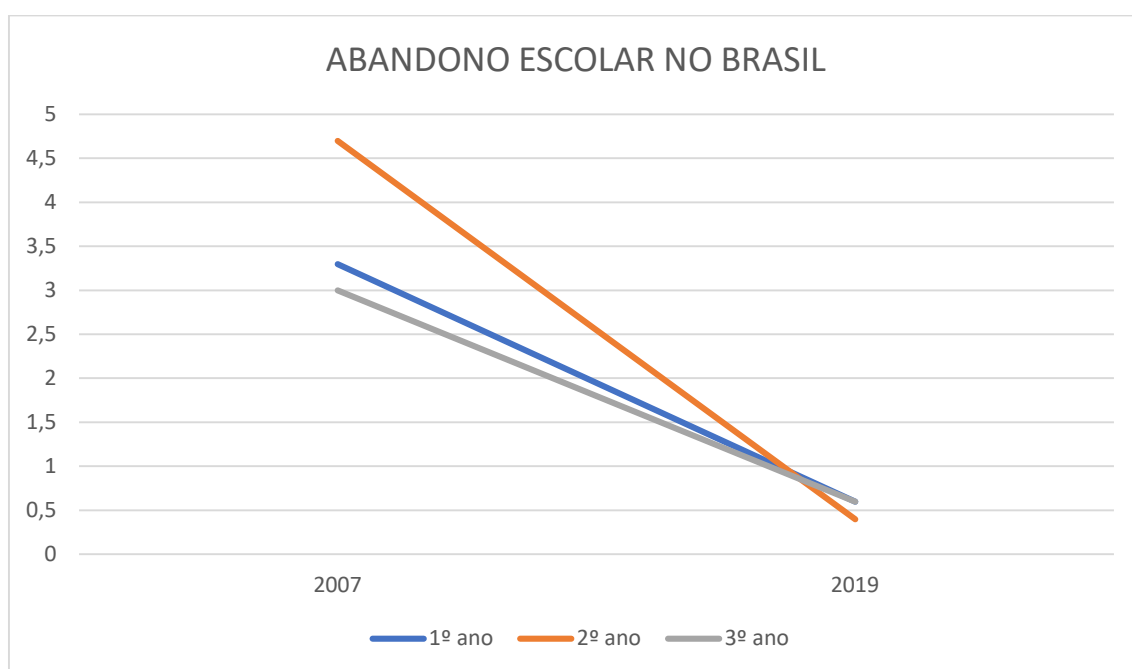


Fonte: INEP (2020).

Em contraste com o cenário nacional, de acordo com os microdados disponibilizados pelo INEP (2020), podemos observar que, nos anos iniciais do ensino fundamental, a taxa de abandono escolar em 2019 era de 0,6% no primeiro ano do ensino fundamental, de 0,4% no segundo ano e de 0,6% no terceiro ano. Já no ano de 2007, as taxas de abandono escolar eram de 3,3% na série hoje correspondente ao primeiro ano do ensino fundamental, de 4,7% na série correspondente ao segundo ano e de 3% na série correspondente ao terceiro ano.

Com esses números, também podemos observar uma queda significativa no que tange ao abandono escolar dos anos iniciais da escolarização no Brasil. De acordo com a forma ilustrativa do gráfico 6, é importante destacar a queda de 3,3% para 0,6% no primeiro ano, de 4,7% de abandono escolar para 0,4% no segundo ano, diminuindo de 4,3% e de 3% para 0,6% no terceiro ano do ensino fundamental.

Gráfico 6 – Abandono escolar no Brasil



Fonte: INEP (2020).

Todos os dados e indicadores apresentados neste capítulo são de extrema importância no estudo e análise da composição do cenário atual do Distrito Federal em comparação ao cenário nacional. Além disso, são partes importantes para a avaliação da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização da capital federal. Conforme pôde-se observar, o Brasil e o DF presenciaram grande queda nos números de evasão e abandono escolar, o que indica conquistas significativas para a educação do DF e do país. Contudo, os dados referentes a reprovação, por mais que também indiquem uma melhoria observada possivelmente pelos incansáveis esforços dos professores, gestores e das elaborações de políticas públicas que enfrentem o fracasso escolar, ainda são muito preocupantes e carecem de muitas intervenções. Por fim, os indicadores de qualidade, divulgados pelo IDEB, também causam preocupação em relação às projeções não alcançadas. Como citado anteriormente, as metas da capital federal têm deixado de ser atingidas progressivamente ao ponto que tornam-se menos ambiciosas e marcam baixíssimos níveis de qualidade de ensino, como observado no ensino médio do Distrito Federal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos são os aspectos relevantes que devem ser levados em consideração ao fim deste Trabalho de Conclusão de Curso. Ao iniciar a escrita desta monografia, havia uma ideia muito superficial sobre a organização da educação escolar em Ciclos no Brasil que, mesmo em toda a sua superficialidade, levantou muitos questionamentos a respeito dessa organização e implementação, principalmente no Distrito Federal. Assim, partiu-se da questão de pesquisa “A implementação do Bloco Inicial de Alfabetização proporciona os resultados superiores e planejados no que diz respeito às metas que projetam a qualidade da educação propostas pelo INEP bem como a diminuição da reprovação, evasão e abandono escolar?” para nortear o trabalho.

De fato, pode-se concluir que a implementação do Bloco atende apenas parte do questionamento, pois essa implementação está atrelada à diminuição dos índices de evasão e abandono escolar. Contudo, observou-se que a melhoria nos indicadores de qualidade da educação medidos pelo INEP, bem como os indicadores de reprovação e retenção escolar ainda não atingem as metas projetadas, como vimos no capítulo 5.

Dessa forma, buscou-se atender ao objetivo geral de compreender a organização da alfabetização em Blocos ou Ciclos e o impacto da implementação de um regime de não reprovação em combate ao fracasso escolar nos anos iniciais da educação básica brasileira e aos objetivos específicos de: a) compreender a organização da educação em Blocos ou Ciclos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) delinear um breve histórico da educação em Ciclos; c) compreender as legislações que regem a educação e que tem influência nos Ciclos de alfabetização; d) analisar os números da reprovação escolar antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização; e) comparar dados da retenção de alunos no terceiro ano antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal; f) analisar os números de abandono e evasão escolar antes e depois da implementação do Bloco Inicial de Alfabetização; g) identificar as ligações entre a implementação do Bloco Inicial de Alfabetização e qualidade da

educação do Distrito Federal, que podem ser considerados contemplados ao longo da escrita do trabalho.

Compreendeu-se que a escolarização em Ciclos é uma maneira de organização da educação que divide os anos e as séries em Blocos ou em Ciclos dando procedimento ao processo de aprendizagem sem interrupções, de moto a evitar a ruptura através das reprovações ao longo do aprendizado, como abordado no capítulo 4. Além disso, compreendeu-se que o fracasso escolar está ligado a muitos fatores e que a organização da educação atrelada a um regime de não reprovação por si só não é um fator determinante para a elaboração de soluções efetivas ou para a criação de grandes novos problemas para a educação básica, por mais que evidentemente tenha sua contribuição.

Dessa forma entende-se que a compreensão dos antecedentes da disposição atual da educação foi crucial para que a mudança para a escolarização em Ciclos ocorresse, uma vez que os problemas do fracasso e da reprovação escolar em excesso tornavam-se cada vez mais urgentes de resolução, como visto no capítulo 2. Desde o lançamento da LDB e principalmente nos últimos 15 anos, pudemos observar, conforme discutido ao longo deste trabalho, uma grande melhoria em alguns dos índices educacionais brasileiros, discutidos no capítulo 5, como a queda das porcentagens de evasão escolar no ensino fundamental no Brasil entre os anos de 2007 e 2017 de 2% para 1% no primeiro ano, de 3,4% para 1% no segundo ano e de 2,9% para 1,2% no terceiro ano, bem como a queda dos índices de abandono escolar das mesmas séries e no período de 2007 a 2009 de 3,3% para 0,6% no primeiro ano, de 4,7% para 0,4% no segundo ano e de 3% para 0,6% no terceiro ano, como resultados de muitos dos esforços observados ao fim do século XX e ao longo do século XXI.

Todavia, a problemática do fracasso escolar ainda existe e não pode ser vista como superada com base na melhoria dos indicadores de evasão e abandono escolar, que marcam o cenário nacional como um todo. Muito menos as preocupações com a educação podem ser diminuídas, mas sim que os esforços e as políticas têm rendido resultados que não devem, em hipótese alguma, ser descontinuados, mas complementados e melhorados.

No caso do Distrito Federal, mais especificamente do Bloco Inicial de Alfabetização, puderam-se observar vários aspectos importantes. Realmente os números de retenção nos terceiros anos do ensino fundamental são alarmantes, chegando aos 13% dos quase 35 mil alunos matriculados, ou seja, cerca de 4.700 estudantes com mais de duas reprovações de acordo com os dados do QEdu e de quase 4.900 reprovações brutas (15%) no ano de 2018, de um total de 33 mil estudantes matriculados, de acordo com os dados da SEEDF. Esse número chama muito a atenção quando comparado às reprovações dos anos anteriores, que não passavam dos 1,5% (414 dos mais de 30 mil estudantes matriculados no primeiro ano, 262 também dos mais de 30 mil alunos matriculados no segundo e 287 dos quase 32 mil alunos matriculados no quarto ano) por conta das políticas de progressão do Bloco. Contudo, por mais que os números de 13% e 15% sejam altos e assustadores, ao mesmo tempo observa-se melhoria significativa, pois esses números eram ainda mais altos antes da implementação desse regime, o que aponta uma melhoria dos índices de reprovação e retenção escolar.

Além disso, foram observadas projeções de queda dos indicadores de evasão e abandono no Distrito Federal, em que a evasão escolar passou de 1% nos terceiros e segundos anos para 0,8% e 0,7% respectivamente e manteve-se em 0,6% no primeiro ano. Em relação aos números do abandono escolar, a queda foi ainda mais satisfatória: o primeiro ano passou de 2,3% para 0,38%, o segundo ano de 1,1% para 0,27% e o terceiro ano de 0,8% para 0,29% no período compreendido entre os anos de 2007 e 2018, mantendo os indicadores próximos a porcentagem zero.

Em outra perspectiva, por mais que esses indicadores na capital do país apontem para uma melhoria da educação como um todo, os índices do IDEB que medem a qualidade da educação têm apontado para o lado oposto. Desde a implementação do BIA, as metas projetadas têm progressivamente deixado de serem atingidas no Distrito Federal, mesmo que sejam metas pouco ambiciosas e muito baixas quando comparadas a outras regiões do país.

Além disso é importante lembrar que o DF tem uma população pequena quando comparada ao seu PIB, que a renda do cidadão residente da capital federal é uma das mais altas do país e que essas receitas e impostos resultam

em porcentagens de investimentos na educação, como exposto no capítulo 3. O que se pôde inferir dessa informação, como vimos ao longo do trabalho, é que o Distrito Federal tem um investimento proporcionalmente maior em educação do que outras regiões do país, um quantitativo não tão grande de alunos e escolas e mesmo assim não tem conseguido entregar bons resultados em relações aos indicadores de qualidade da educação projetados pelo INEP.

Por fim, conclui-se que a organização da educação em Ciclos e mais especificamente que o Bloco Inicial de Alfabetização é uma boa estratégia de organização da educação, mas que suas orientações teóricas e o apoio necessário para a sua realização não estão sendo disponibilizados às escolas e, por conta disso, seus resultados não têm sido tão positivos no que tange a qualidade como o desejado.

Por essas questões, acredita-se na necessidade de algumas alterações e melhorias com estudos mais detalhados que levem em consideração toda a realidade escolar e as falhas da implementação do Bloco no Distrito Federal. Além disso, é importante enfatizar e relembrar que esta pesquisa ainda é pouco aprofundada e que a complexidade da composição da qualidade de educação leva em consideração diversos aspectos e indicadores e que, para ter uma análise aprofundada da implementação da escolarização em Ciclos, seria necessário um estudo abrangente dessas muitas questões.

Uma proposta preliminar e ainda pouco desenvolvida é a ideia de manter a organização em Blocos, porém reestruturá-la. Como foi observado, esta pesquisa levou em consideração um conjunto tripartite de indicadores primários para construir suas justificativas sobre o sucesso ou o fracasso da escolarização em Ciclos, são eles: a) a qualidade da educação medida através das metas projetadas e as notas obtidas por meio dos indicadores educacionais do IDEB; b) índices de reprovação e retenção e c) índices de abandono e evasão. Desses três conjuntos, temos dois em dois extremos, ou seja, as metas citadas em “a)” não sendo atingidas de forma satisfatórias e os índices de abandono e evasão em “c)” apresentando uma melhoria significativa. Ao meio, com resultados ainda ruins, porém, melhores do que anteriormente, temos “b)”, com índices de reprovação e retenção ainda muito preocupantes.

Levando em consideração essas informações, sugere-se a reestruturação do Bloco Inicial de Alfabetização permitindo que ocorram reprovações ao longo de todos os anos da escolarização, contudo que, em casos de mais de uma reprovação, o aluno e a escola beneficiem-se do regime de progressões continuadas. Dessa forma, o aluno tem a possibilidade de continuar por mais um ano, caso seja necessário, na série que ministraria as lacunas de sua aprendizagem, garantindo uma segunda chance para que aprenda esses conteúdos, principalmente nos primeiros anos, na fase de início de alfabetização.

Acredita-se que uma alfabetização insatisfatória ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, como foi observado através da meta 5 do Plano Nacional de Educação, no capítulo 3 deste trabalho, assim como os ainda altos índices de reprovações repetidas podem ser consequência de uma base de alfabetização e letramento que não seja sólida. Por mais que a organização em Blocos do Distrito Federal preveja que os professores dos anos seguintes atendam às demandas educacionais dos alunos, muitas vezes, é inviável fazer um trabalho individualizado e ministrar os conteúdos previstos pelo Currículo em Movimento e pela Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, enquanto volta a ministrar os conteúdos das séries anteriores.

Mesmo que haja esforços para que isso aconteça, ainda assim aconteceria de forma fragmentada e fora do contexto construído em cada um dos anos de escolarização, além de sobrecarregar o professor e não apresentar resultados tão satisfatórios quanto o projetado. Além disso, nessa reestruturação, seria crucial manter as outras características dessa organização em Blocos, como a realização de projetos interventivos e de suporte pedagógico sempre que necessário com o mesmo objetivo de evitar as reprovações, que a avaliação continue sendo, ao início, diagnóstica e que siga ao longo do processo de caráter formativo, valorizando a aprendizagem e incentivando as habilidades individuais de cada um dos alunos.

Ademais, poderia ser uma proposta interessante o desenvolvimento de parcerias com o trabalho em conjunto entre as faculdades que forneçam cursos de pedagogia e a Secretaria de Educação, para que a formação de professores



seja realizada de maneira que contemple as necessidades de formação tanto dos futuros professores quanto dos alunos da educação básica.

De forma metafórica, podemos dizer que um engenheiro não pode construir as paredes de uma casa ou até mesmo um segundo andar se não houver uma fundação adequada, ou seja, uma base, sólida o suficiente para abrigar suas demais partes, suas continuidades. Uma pessoa não pode especializar-se em cirurgia plástica sem ter concluído o curso de medicina. Ou seja, uma planta não poderá dar os frutos sem antes florescer. Portanto, uma criança não pode passar do primeiro para o segundo ano sem saber reconhecer ao mínimo as letras, conhecimento fundamental para formar palavras.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Com o fim da minha trajetória acadêmica nasce o desejo de conquistar novas realizações profissionais. Assim, desejo, nos próximos anos, participar da seleção de novos alunos de mestrado da Universidade de Brasília. Pretendo, no mestrado, seguir a mesma linha de pesquisa deste Trabalho de Conclusão de Curso, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o tema e, se possível realizar as pesquisas com os dois temas explicitados nas considerações finais: “Quais são os problemas que atrelados a escolarização em Ciclos têm contribuído para a diminuição da qualidade de educação no Distrito Federal” e a realização de um “estudo detalhado que leve em consideração a realidade escolar e as falhas da implementação do Bloco em todo o Distrito Federal”. Caso não seja possível ingressar no curso de mestrado profissional da Universidade de Brasília logo ao início do ano de 2021, pretendo realizar curso de pós-graduação em nível de especialização em algum centro universitário privado a fim de dar continuidade aos meus estudos.

Além do desejo de continuar estudando, desejo também ser professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, principalmente dos anos iniciais do Bloco Inicial de Alfabetização, cujo concurso está previsto para o fim de 2021 caso não haja mais alterações.

Atualmente trabalho como auxiliar de pesquisa da Professora Titular Aposentada Stella Maris Bortoni-Ricardo na escrita de livros e artigos na área de formação de professores e sociolinguística educacional, o que reforçou minha vontade de seguir a vida acadêmica para, futuramente, tornar-me professora universitária, para também trabalhar com a formação de professores. Para isso acredito que é de suma importância o trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal, para que conheça de fato as lacunas e necessidades de aprendizados dos professores da educação básica,

de modo que possa contribuir de forma significativa para a formação dos futuros professores e para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto** / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Denise Bottmann. — 1a ed. — São Paulo: Com panhia das Letras, 2017.

AGUIAR, S. de M. **Um Breve Histórico dos ciclos**. III EDIP. Encontro Estadual de Didática e Prática de ensino, 2009.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. **Para além do Fracasso Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

BANCO de dados do World Economic Outlook. **International Monetary Fund**, 2008. Disponível em: <<https://www.imf.org/en/Publications/SPROLLS/world-economic-outlook-databases#sort=%40imfdate%20descending>>. Acesso em: novembro de 2020.

BOND, Letícia. **Escolar Públicas reprovam 2,6 milhões de alunos em 2018, diz Unicef**. Agência Brasil, 2019. Disponível em: <[https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-11/ensino-fundamental-reprovou-26-milhoes-de-alunos-em-2018-diz-nicef#:~:text=No%20ano%20passado%2C%20mais%20de,Unicef\)%20e%20do%20Instituto%20Claro.>](https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-11/ensino-fundamental-reprovou-26-milhoes-de-alunos-em-2018-diz-nicef#:~:text=No%20ano%20passado%2C%20mais%20de,Unicef)%20e%20do%20Instituto%20Claro.>)>. Acesso em: novembro de 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. et al. **Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização (PIE)**. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Cátedra UNESCO de Educação a Distância Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/proposta/unb.htm> >. Acesso em: novembro de 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL ocupa 60ª posição em ranking de educação em lista com 76 países. **Associação Brasileira de Recursos Humanos**, 2017a. Disponível em: < <http://www.abrhce.com.br/brasil-ocupa-60a-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises>>. Acesso em: novembro de 2020.

BRASIL, MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**, 2020a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: agosto de 2020.

BRASIL. *Dispõe sobre a progressão parcial no ensino fundamental e no médio e a progressão contínua no ensino fundamental e dá outras providências*. **Diário Oficial do Estado**. CE, 25 jan. 2019. Resolução CEE Nº 472/2018.

BRASIL. Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. Coordenação de Políticas Educacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – COEIF, da Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, 2018a. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>> Acesso em: setembro de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades**, 2010a. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasil/pesquisa/23/25124>>. Acesso em: novembro de 2020.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a.

BRASIL. Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário da União**, 25 de abril de 2013a, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. SAEB – 2017. **Resultados: Médias de desempenho do SAEB/ 2017 em perspectiva comparada**. Brasília, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: outubro de 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**., homologação publicada no DOU de 23/09/2013b, Portaria 898/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010, homologação publicada no DOU de 9/7/2010b, Seção 1, Pág.10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010, homologação publicada no DOU de 9/12/2010c, Seção 1, Pág. 28

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Os%C3%ADndices%20de%20aprova%C3%A7%C3%A3o%20s%C3%A3o,do%20Censo%20Escolar%2C%20realizado%20anualmente.&text=As%20metas%20estabelecidas%20pelo%20Ideb,sistema%20educacional%20dos%20pa%C3%ADses%20desenvolvidos.>>. Acesso em: novembro de 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Mec, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC integra programas para intensificar a alfabetização, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnaic>>. Acesso em: novembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em movimento**. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: setembro de 2020d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento: apresentação**, 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp-1312968422>>. Acesso em: outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 129, p. 23, 5 de jul. 2012a. Seção 1, pt. 1.

BRASIL. Portaria Nº 15, de 11 de fevereiro de 2015. Apresenta o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**. Brasília, n. 91, 13 de maio 2015a. Seção 1.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**. MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação e Cultura. **Coordenação de Educação Primária**. Ensino Primário no Distrito Federal. Brasília, 1969.

BRASIL. SINPRODF. **Plano Distrital de Educação**, 2015b. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2015/05/plano-distrital-de-educac%C3%A7%C3%A3o-conciliado-sedf-fde-cedf.pdf>> Acesso em: setembro de 2020.

BRASÍLIA, DF. Conselho de Educação. **Boletim n. 1**. Brasília, 1966.

BRASÍLIA, DF. SEDF. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos: bloco inicial de alfabetização**. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação e Cultura. Coordenação de Educação Primária. **Ensino Primário no Distrito Federal**. Brasília, 1969.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, 2018. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: outubro de 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**, 2014a. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**, 2014b. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: outubro de 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2014c. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: outubro de 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Anos Finais do Ensino Fundamental**, 2014d. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: outubro de 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio**, 2014e. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: outubro de 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Profissional e a Distância**, 2014f. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: outubro de 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**, 2014g. Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: outubro de 2020.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial**, 2014h. Disponível



DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. 1ª ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. 2ª ed. Brasília: SEEDF, GDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Nossa Rede **Dados e Indicadores Educacional**. 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais/>. Acesso em: agosto de 2020.

FANTIN, Claudia Simone. **Retenção e não retenção no ciclo de alfabetização**: estudo com professores estaduais de Chapecó-SC, Brasil. Universidade Comunitária da Região de Chapecó, UNOCHAPECÓ. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 09-22, 2016.

FARACO, Carlos. Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1 edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. **A Escolaridade em ciclos**: práticas que conformam a escola dentro de uma nova lógica – a transição para a escola do século XXI. Rio de Janeiro, 2003. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 353 p.

FIORI, N. A. **Aspectos da evolução do ensino público**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, Co-Ed. Sec, 1991.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Valor anual por aluno estimado, no âmbito do Distrito Federal e dos Estados, e estimativa de receita do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**, 2019. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos> >. Acesso em: novembro de 2020.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T. **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos ou séries?** O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Caxambu, 2004. [Apresentado em: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27] 33 p.

GARSCHAGEN, Sérgio. **Ensino** – o dilema da repetência e da evasão. IPEA. Desafios do desenvolvimento: a revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Ano 4. Edição 36. Brasília, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.



INEP. **Confira as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar.** Censo Escolar, 1998. Disponível em: < [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/confira-as-taxas-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono-escolar/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/confira-as-taxas-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono-escolar/21206) >. Acesso em: novembro de 2020.

INEP. **Investimentos Públicos em Educação.** Disponível em: < <http://inep.gov.br/investimentos-publicos-em-educacao> > Acesso em: novembro de 2020.

KOCH, Zenir Maria. **Sistema de avanços progressivos:** a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina. Perspectiva, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 28-45, jan. 1995. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10635>>. Acesso em: 18 set. 2020. doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.

LAGO, P. F. **Santa Catarina:** diagnóstico da educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto, 1994.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil.** Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1950.

LIMA, Alessio Costa. **Ciclo de Avaliação da Educação Básica do Ceará:** Principais Resultados. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 38-58, set/dez. 2012.

MAINARDES, Jefferson. **A Escola em Ciclos:** fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MCNAUGHTON, Charles W.. Constituição Federal. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Tributário. Paulo de Barros Carvalho, Maria Leonor Leite Vieira, Robson Maia Lins (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/277/edicao-1/constituicao-federal>

MENDES, Ana Laura Rodrigues. FRANCO, Deborah. KIM, Esther Mee Sil. MOLINA, Selma Marquette. Coréia do Sul: Comunidade e governo em prol do ensino de qualidade. In: **Educação Comparada:** Mitos e Metas. Revista Pandora Brasil – Nº 41 de abril de 2012.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas:** Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará.** Estud. av. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 169-186, Aug. 2001. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. **O Centro de Referência em Alfabetização - CRA: Contexto da formação docente no Distrito Federal**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 28-32, nov. 2016. ISSN 2359-2494.

OLIVEIRA, Solange Alves de; Gomes de Moraes, Artur. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado a heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PAULILO, André Luiz. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cafajeste**. Pesqui. , São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1252-1267, dezembro de 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401252&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401252&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 nov. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144445>.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 04/2008**. Dispõe sobre as diretrizes e procedimentos para implantação do Sistema de Avaliação das Aprendizagens nas Escolas da Rede Estadual de Ensino a partir do ano letivo de 2008. Recife, 14 de abril de 2008.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PERRENOUD, Phillipe. Novos espaços-tempos de formação. In: \_\_\_\_\_. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PREFEITURA DO RECIFE (Pernambuco). Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 15/2015**. Organiza a oferta da Educação Básica na Etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. [S. l.], 2015.

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2013. **Apresenta informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: novembro de 2020.

RECIFE (PE) Prefeitura. **Ciclos de aprendizagem: olhares sobre as práticas nas escolas municipais: leituras complementares**. Recife, 2004. Mimeografado.

RESENDE, Tarcísio Renan Pereira Souza. SOUZA, Igor Araújo de. **O Ensino por meio de Ciclos: uma breve retomada histórica no contexto educacional brasileiro**. SABERES, Natal RN, v. 1, n. 14, Out. 2016, 65-80.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015-2024)**. Florianópolis: DIOESC, 2016.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE Nº 8/ 97. Regime de progressão continuada. **Legislação do Ensino de Fundamental e Médio**. (pp. 150-155). São Paulo, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º ciclo para as Aprendizagens**. Brasília: SEEDF, 2014.

SEEDF. **Dados do Censo Escolar**. Distrito Federal, 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar/>>. Acesso em: outubro de 2020.

SILVA, Edileuza Fernandes. **Bloco inicial de alfabetização**: uma proposta para ampliação do ensino fundamental no Distrito Federal. Univ. Hum., Brasília, v. 6, n. 2, p. 41-58, jul./dez. 2009a.

SILVA, Irenice Bezerra da. **A organização do ensino em ciclos de aprendizagem na Rede Municipal de Ensino do Recife**: 2001 a 2008. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009b.

SILVA, Lúcia Maria Leite da. **Brasil, Cuba e Finlândia**: um diálogo entre práticas docentes pela excelência do letramento. 2012. 222 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOLIGO, Valdecir. **A educação catarinense entre 1930 e 1945**: história das políticas educacionais a partir da imprensa e da legislação. Santa Catarina: UPF. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, 2008.

SOUSA, Thamara Maria de Souza. CHAGAS, Alisson Moura. DIAS. Robson Borges. **Bloco Inicial de (BIA)**: Política Pública Educacional e seus resultados no Distrito Federal (DF). Comunicologia: Revista de Comunicação da Universidade Católica de Brasília, 2019. v. 12, n. 1, p. 148-167, jan./jun. 2019 | ISSN 1981-2132

SOUZA, Kellcia Rezende. KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **A organização dos sistemas de ensino nos países do Mercosul**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1670-1687, out., 2019.

STREMEL, Silvana. **Ciclos de Aprendizagem**: Análise dos Fundamentos Teóricos de Propostas de Redes de Ensino Públicas Brasileiras. Paraná: Universidade de Ponta Grossa: Atos de Pesquisa em educação – PPGE/ME, v. 8, n. 2, p.810-825, mai./ago. 2013.

UOL. **Portal Educação**. Hierarquia das Leis, 2020. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/hierarquia-das-leis/40042>>. Acesso em: novembro de 2020.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **A Progressão Continuada no estado de São Paulo**: considerações a partir da perspectiva de educadores. Revista Semestral da Associação Brasileira de

Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 10 Número 2 Julho/Dezembro 2006, p. 247-262.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização no DF**. In: Estudos em Avaliação Educacional, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto Interventivo no Bloco Inicial de Alfabetização no Distrito Federal**: “projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - v. 20, n.35, jul.-dez.- 2010, p. 39-56.

XAVIER, ROSA SELETA DE SOUZA FERREIRA; BARTHOLO, TIAGO LISBOA. OS IMPACTOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 35, e211143, 2019. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100421&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100421&lng=en&nrm=iso)>. access on 22 Nov. 2020. Epub Aug 01, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698211143>.